

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 12  
Helsinki Studies in Education, number 12

**Marja-Liisa Samppala**

**Käsityksiä ja kokemuksia  
laitoshuoltajaopiskelijoiden  
oppimisesta työpaikalla**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston salissa 302, Siltavuorenpenger  
3A, perjantaina 29. syyskuuta 2017 klo 12.

Helsinki 2017

**Esitarkastajat**

Professori Jyri Manninen, Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Anneli Sarja, Jyväskylän yliopisto

**Kustos**

Professori Päivi Palojoki, Helsingin yliopisto

**Ohjaajat**

Professori Päivi Palojoki, Helsingin yliopisto

Emeritaprofessori Terttu Tuomi-Gröhn, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Emeritaprofessori Marjaana Soininen, Turun yliopisto

**Kannen kuva**

Elisa-Marja Lampinen

Leena Kemppainen

© Marja-Liisa Samppala

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-3544-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-3545-2 (PDF)

**Marja-Liisa Samppala**

**Conceptions and Experiences of Institutional Cleaning Students' Workplace Learning**

---

**Abstract**

The aim of this dissertation is to describe and analyze the phenomenon of workplace learning. The theoretical background of workplace learning, work life as a learning environment, and learning changes in the boundaries of school and the workplace are discussed. The research questions focus on the conceptions and experiences that the respondents have about students' workplace learning as well as on the significant learning incidents.

This study can be methodologically described as a qualitative case study. The data are collected from the county of Häme from 2011–2012. Altogether, 24 institutional cleaning students and 10 supervisors participated. The data are comprised of theme interviews, learning diaries, and the field notes of the researcher. The data are analyzed by qualitative content analysis and phenomenographic analysis.

The first set of results focuses on the students' conceptions of learning and how they are built in a social and cultural learning environment. As a result, seven qualitatively different categories of descriptions are revealed. In them, learning is comprehended from the perspectives of processing knowledge and changing behavior. The results show differences and similarities in conceptions of learning between the students and supervisors. Similarities were found related to using knowledge, learning by doing, and understanding and comprehending. Differences were seen based on features of learning theoretical orientations.

The second set of results focuses on the students' conceptions of workplace learning. Five qualitatively different categories of descriptions are revealed. In them, learning is understood from the perspectives of professional competencies, skills of self-regulation and the general competencies of working life. The results show that both students and their supervisors had parallel conceptions of workplace learning. Both groups' conceptions emphasize professional competencies and self-regulation skills; however, these conceptions are more connected to individual features of learning than to cooperative learning.

The third set of results focuses on the significant learning and tutoring incidents gained during the workplace learning periods. As a result, 14 themes are revealed, and they form the model of significant learning and tutoring incidents. These themes are shown in three levels: individual, contextual, and value loaded. In conclusion, it is essential to recognize learning theoretical orientations, the importance of social interaction and supervision in a working community, and cooperation, which crosses the boundaries of school and the workplace.

---

**Keywords:** vocational education, workplace learning, case-study, phenomenography, critical incident technique

**Marja-Liisa Samppala**

**Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla**

---

**Tiivistelmä**

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja analysoida työpaikalla tapahtuvaa oppimisen ilmiötä. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa kuvataan työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsitettä, työelämää oppimisympäristönä ja muuttuvaa oppimista koulun ja työpaikan rajapinnalla. Tutkimuskysymykset kohdistuvat opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsityksiin ja merkittäviin oppimiskokemuksiin.

Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineiston keruu toteutettiin Hämeen seudulla vuosina 2011–2012. Tutkimushenkilöinä oli 24 työpaikkajaksolla olevaa laitoshuoltajaopiskelijaa. Opiskelijoiden lisäksi tutkimukseen osallistui 10 oppimisen ohjaajaa. Tutkimusaineisto koostui teemahaastattelusta, oppimispäiväkirjoista ja tutkijan kenttäpäiväkirjamuistiinpanoista. Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysia ja fenomenografista analyysia.

Tulosluvun ensimmäisessä osassa kuvataan opiskelijoiden oppimiskäsityksiä ja niiden asemoitumista sosiaalisessa ja kulttuurisessa oppimisympäristössä. Tuloksena saatiin seitsemän laadullisesti erilaista käsityskategoriaa, jotka liittyivät tiedon käsittelyyn ja ulkoiseen käyttäytymisen muuttumiseen. Tulokset osoittivat sekä eroja että yhtäläisyyksiä opiskelijoiden ja ohjaajien välillä. Yhtäläistä oli käsitysten liittyminen tiedon käyttöön ja tekemällä oppimiseen sekä ymmärtämiseen ja oivaltamiseen. Erot käsityksissä liittyivät niiden taustalla oleviin oppimisteoreettisiin piirteisiin.

Toisessa tulosluvussa kuvataan käsityksiä opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tuloksena saatiin viisi laadullisesti erilaista käsityskategoriaa, jotka liittyivät ammatillisiin valmiuksiin, itsesäätelyvalmiuksiin ja yleisiin työelämävalmiuksiin. Tutkimuksen tuloksena ilmeni, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta olivat samansuuntaiset. Kummankin ryhmän käsityksissä painoutuivat ammatilliset valmiudet ja itsesäätelytaidot sekä enemmän yksilöllinen kuin yhteisöllinen näkökulma oppimiseen.

Kolmannessa tulosluvussa kuvataan merkittäviä työpaikalla tapahtuvia oppimis- ja ohjauskokemuksia. Tuloksena saatiin 14 teemaa, jotka yhdessä muodostivat Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä -mallin. Malli ilmentää oppimista kolmella tasolla, joita ovat yksilö, oppimiskonteksti sekä arvot ja ajattelumallit. Tutkimuksen valossa työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa keskeisiksi nousevat oppimiskäsitysten tunnistaminen sekä vuorovaikutuksen ja ohjauksen merkitys. Näiden ohella olennaista on myös toimiva oppilaitoksen ja työpaikkojen rajoja ylittävä yhteistyö.

---

**Avainsanat:** ammatillinen koulutus, työpaikalla tapahtuva oppiminen, tapaustutkimus, fenomenografia ja critical incident -tekniikka

# Kiitokset

Väitöskirjatyö on matka, jolle ei lähdetä yksin, vaan se syntyy yhteistyössä monen eri osapuolen kanssa. Haluan ilmaista tässä kiitokseni kaikille teille, jotka olette olleet tukenani väitöskirjaprosessini aikana.

Minulla on ollut suuri ilo ja onni, kun olen saanut ohjaajikseni professori Päivi Palojoen ja emeritaprofessori Terttu Tuomi-Gröhnin. Kiitän teitä Päivi ja Terttu selkeästä ja asiantuntevasta ohjauksestanne. Teidän jämäkässä, johdonmukaisessa ja ehtymättömän kannustavassa ohjauksessanne olen vienyt tutkimustani luottavaisesti eteenpäin.

Tutkimusseminaariryhmämme tapaamiset ovat olleet innostavia ja avartaneet ajatteluani. Kiitän lämpimästi koko seminaariryhmäämme yhteisistä keskusteluista ja ystävydestä.

Lausun lämpimät kiitokset esitarkastajina toimineille professori Jyri Manniselle ja dosentti Anneli Sarjalle. Kiitän teitä huolellisesta perehtymisestä käsikirjoitukseeni ja rakentavista kommentteistanne, jotka innostivat viimeistelemään väitöskirjatyötäni.

Kiitän sydämellisesti yhteistyöstä tutkimukseeni osallistuneita laitoshuoltaja-opiskelijoita ja ohjaajia. Kiitän teitä, että jaoitte työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyviä käsityksiänne ja merkittäviä kokemuksianne kanssani. Osallistuminen tutkimukseeni ja myönteinen suhtautuminen tutkimustani kohtaan ovat mahdollistaneet työni toteutumisen.

Suuret kiitokset saamistani apurahoista kuuluvat Jenny ja Antti Wihurin rahastolle, Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahastolle, Kansan sivistysrahaston JHL:n tutkimus- ja kehittämisrahastolle ja stipendistä SSTL:n tiederahastolle. Tuenne on merkittäväällä tavalla mahdollistanut opintovapaiden pitämisen ansiotöistäni tutkimusprosessin aikana.

Lopuksi haluan kiittää teitä kaikkia rakkaita läheisiäni ja ystäviäni. Kiitän, että olette kulkeneet rinnallani kuunnellen ja välittäen. Erityisen lämmin kiitos kuuluu perheelleni Eskolle, Elisa-Marjalle ja Erik-Mikaelille. Teidän tukenne ja ymmärryksenne on ollut korvaamatonta. Lisäksi Elisa-Marjaa kiitän etenkin kielenhuollollisesta asiantuntemuksesta. Rakas perheeni, olette tärkeintä elämässäni, teille omistan väitöskirjani.

Runon ja suven päivänä Akaassa 6.7.2017

Marja-Liisa Samppala

# Sisältö

KIITOKSET .....	5
1 OPPIMINEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN HAASTEENA .....	11
2 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN .....	15
2.1 Työelämä oppimisympäristönä.....	15
2.2 Muuttuva oppiminen koulun ja työn rajapinnalla.....	26
2.2.1 Oppimiskäsitykset tutkimuksen viitekehyksenä .....	26
2.2.2 Oppiminen tiedon siirtämisenä ja käyttäytymisen muuttumisena .....	27
2.2.3 Itseohjautuva ja kokemuksellinen oppiminen .....	31
2.2.4 Oppiminen tiedon tulkitsemisena ja rakentamisena .....	35
2.2.5 Oppiminen sosiaalisena toimintana .....	44
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGISET RATKAISUT.....	54
3.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset .....	54
3.2 Tutkimukseen osallistujat .....	57
3.3 Laadullinen tapaustutkimus .....	59
3.4 Käsitksistä merkittäviin kokemuksiin .....	67
3.4.1 Fenomenografinen lähestymistapa käsitysten tulkitsejana.....	67
3.4.2 Critical incident -menetelmä merkittävien kokemusten kuvastajana	75
4 TUTKIMUSAINIESTON HANKINTA JA ANALYYSI .....	81
4.1 Tutkimusaineisto ja tiedonhankinta.....	81
4.2 Aineiston analyysi .....	85
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	91
5.1 Oppimiskäsitykset .....	92
5.1.1 Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta.....	92
5.1.2 Opiskelijoiden oppimiskäsitysten erot ja teoreettiset taustat.....	99
5.1.3 Opiskelijoiden oppimiskäsitysten pysyvyys .....	102
5.1.4 Ohjaajien käsityskategoriat oppimisesta.....	104
5.1.5 Yhteenveto ja vertailu oppimiskäsityksistä .....	111

5.2 Käsitukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta .....	115
5.2.1 Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta .....	115
5.2.2 Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten erot ja teoreettiset taustat .....	124
5.2.3 Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten pysyvyys.....	127
5.2.4 Ohjaajien käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta...	129
5.2.5 Yhteenveto ja vertailu työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsityksistä .....	139
5.3 Työpaikalla tapahtuneet merkittävät oppimis- ja ohjauskokemukset .....	141
5.3.1 Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintojen alussa ...	141
5.3.2 Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintojen lopussa .....	153
5.3.3 Ohjaajien merkittävät ohjauskokemukset .....	155
5.3.4 Yhteenveto merkittävistä oppimis- ja ohjauskokemuksista .....	170
5.4 Tulosten kokoava tarkastelu.....	175
6 LUOTETTAVUUS JA EETTISET NÄKÖKOHDAT .....	179
7 DISKUSSIO .....	187
LÄHTEET .....	195
LIITTEET .....	223
Liite 1. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen keskeiset sisällöt .....	223
Liite 2. Haastattelurunko .....	225
Liite 3. Oppimispäiväkirjaohje.....	226
Liite 4. Esimerkki muistiinpanoista kenttäpäiväkirjassa .....	228
Liite 5. Haastattelulupa .....	229
Liite 6. Tutkimuslupa-anomus .....	230

## Kuviot

Kuvio 1. Asiantuntijaksi kehittyminen (Hakkaraista, 2000, s. 92 mukaillen)...	19
Kuvio 2. Erilaiset käsityskategorioiden abstraktiotasot Uljensia (1991) mukaillen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). .....	86
Kuvio 3. Käsityskategorioiden muodostuminen.....	88
Kuvio 4. Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä tämän tutkimuksen valossa. ....	170

## Taulukot

Taulukko 1. Yhteenveto tässä tutkimuksessa tarkasteltujen oppimisteoreettisten suuntausten keskeisimmistä ominaisuuksista ja transfer-käsityksistä (Tuomi-Grönhniä, 2000, s. 330 mukaillen). .....	53
Taulukko 2. Opiskelijaryhmien erot työsuhteen laadun ja työkokemuksen perusteella. ....	58
Taulukko 3. Yhteenveto tutkimusaineistosta.....	82
Taulukko 4. Esimerkki merkitysyksikön muodostamisesta. ....	87
Taulukko 5. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....	90



Taulukko 6. Esimerkki aineiston ryhmittelystä ja teemojen muodostamisesta...	90
Taulukko 7. Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta.....	99
Taulukko 8. Opiskelijoiden oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet. ....	100
Taulukko 9. Opiskelijoiden oppimiskäsitysten erilaiset dimensiot.....	100
Taulukko 10. Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta koulutuksen alussa ja lopussa.....	102
Taulukko 11. Opiskelijoiden oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet koulutuksen alussa ja lopussa.....	104
Taulukko 12. Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityskategoriat oppimisesta. ....	112
Taulukko 13. Opiskelijoiden ja ohjaajien oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet. ....	113
Taulukko 14. Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.....	125
Taulukko 15. Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten dimensiot. ....	125
Taulukko 16. Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta koulutuksen alussa ja lopussa.....	127
Taulukko 17. Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. ....	139
Taulukko 18. Koonti opiskelijoiden (n = 24) merkitysulottuvuuksista opintojen alussa.....	142
Taulukko 19. Koonti ohjaajien (n = 10) merkitysulottuvuuksista.....	156



# **1 Oppiminen ammatillisen koulutuksen haasteena**

Mielenkiintoni työpaikalla tapahtuvaa oppimista kohtaan alkoi omista kokemuksistani. Tutkimustyöni alkuvaiheessa työskentelin siivouspäällikön tehtävässä. Organisaatiomme tarjosi vuosittain oppimispaikkoja useille laitoshuoltajaopiskelijoille. Työpaikan kontekstissa opiskelijoita ohjasivat koulutetut ammatin harjoittajat eli työpaikkaohjaajat ja opiskelijoiden opetuksesta vastaavat opettajat.

Työssäni kiinnostuin siitä, miten monin eri tavoin työpaikalla tapahtuvan oppimisen osapuolet käsittivät oppimisen työn kontekstissa. Opettajat ja osa työpaikkaohjaajista koki olevansa aidosti vastuussa opiskelijoiden oppimisesta, mutta jotkut työpaikkaohjaajat suhtautuivat passiivisesti opiskelijoiden oppimiseen. He kohtelivat opiskelijoita ikään kuin kiireapulaisina ja laiminlöivät ohjauksen. Myös opiskelijoiden oppimisessa ilmeni vaihtelua. Jotkut opiskelijoista oppivat nopeasti ammatilliset tiedot ja taidot ja osasivat toimia uusissa ympäristöissä, mutta osa ei kyennyt työskentelemään kuin vain yhdessä tutussa työympäristössä. Havaitsemani erot suhtautumisessa ja oppimisessa herättivät tarpeen tutkimukselle. Erityisesti halusin tietää, miten opiskelijat käsittävät ja kokevat oppimisen työelämässä.

Työelämässä tapahtuvan oppimisen merkitys on korostunut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 2000-luvun alusta lähtien (ks. Tuomi-Gröhn, 2001, s. 8). Osaamisvaatimusten kasvu, työtehtävien lisääntyminen ja niiden sisältöjen vaihtuvuuden kaltaiset muutokset lisäävät haasteita henkilöstön ja opetusmenetelmien kehittämiseksi. Osaamisen turvaamisessa avainasemassa on ammatillinen aikuiskoulutus. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista pidetään yhtenä kehittämisen välineenä, jonka kautta voidaan vastata ammatillisen osaamisen ja työelämän jatkuvien muutosten haasteisiin. (Billett, 2010, 58; Pohjonen, 2005, ss. 30–31, 66, 79.)

Työpaikalla tapahtuva oppiminen tuli ilmiönä näkyväksi ammatillisen koulutuksen kehittämisen myötä tämän vuosituhannen vaihteessa. (Virtanen ja Collin, 2007, s. 219; Julkunen, 2007, ss. 18–49; Spangar, Filander, Jokinen, 2003). Työlistymisen toive on ohjannut uudistuksia, jotka pyrkivät kytkemään koulutusta ja työelämää yhä tiiviimmin yhteen. Aikuisten kouluttautumista on nopeutettu oppisopimuskoulutuksen, näyttötutkintojärjestelmän ja jo opitun tunnistamisen kautta. (Filander, 2006, s. 45.) Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhä syvempi yhteistyö näkyy myös pääministeri Sipilän johtamassa uudessa hallitusohjelmassa, jonka strategisen lähtöajatuksen mukaisesti Suomi edustaa koulutuksen, osaamisen ja oppimisen kärkitasoa. Ohjelman tavoitteena on ammatillisen koulutuksen uudistuminen, jonka myötä työpaikalla tapahtuvaa oppimista entisestään lisätään (Ratkaisujen Suomi, 2015, ss. 17–18).

Työelämälähtöisyys on yleistynyt suomalaisessa koulupoliittisessa keskustelussa. Ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt entistä työnantajalähtöisempään suuntaan, ja koulutuksessa pyritään huomioimaan yritysten ajankohtaiset työvoimatarpeet ja kilpailukyvyn tukeminen. (Filander & Jokinen, 2008, s. 203; Filander, 2006, ss. 45–46.) Uuden ammatillisen koulutuksen reformin (2017) keskeisiä painopistealueita ovat osaamisperusteisuus ja työelämän tarpeiden huomioon ottaminen. Koulutuksen tulee olla aikaisempaa nopeampaa ja joustavampaa sekä vastata työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeisiin. Ammatillisen koulutuksen uudistusta koskevan esityksen mukaan tämä saavutetaan tehostamalla koulutusta, lyhentämällä koulutusaikoja, vähentämällä koulutuksen rahoitusta, lisäämällä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja siirtämällä painopistettä koulutuksen sisällöstä osaamisen laadun varmistamiseen. (Hallituksen esitys, 2017).

Filander (2006) kritisoi ammatillisen koulutuksen reformeja ja kehittämispuheita siitä, ettei niissä tarkemmin määritellä työelämän tarpeita. Hän tuo myös esille huolensa työelämäsuuntautuneeseen puheeseen liittyvästä aitouden retorikkasta, jonka mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen on parempaa ja tärkeämpää kuin oppiminen oppilaitoskontekstissa. (Filander, 2006, ss. 45–46.) Filanderin ja Jokisen (2008) mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen kaventaa yleisemmän ammatillisessa koulutuksessa opitun tietotaidon työpaikkakohtaiseksi käytännön

taidoksi, jolloin ammatti-ihmisen osaamisperusta muuttuu työpaikkasidonnaiseksi tietotaidoksi (Filander & Jokinen, 2008, s. 203). Oppimisen tilannesidonnaisuus herättää väistämättä ajatuksen opitun siirtovaikutuksesta: miten työpaikalla tapahtuva oppiminen edistää tiedon siirtymistä tilanteesta toiseen?

Työpaikoilla tapahtuva oppiminen on ollut tutkijoiden mielenkiinnon kohteena viime vuosina (mm. Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff, 2015; Sandal, Smith & Wangensteen, 2014; Virkkula, 2014; Virtanen, 2013; Filliettaz, 2011; Winters, Meijers & Kuijpers, 2009; Virtanen & Collin, 2007; Kaaresvirta, 2004; Rissanen, 2003, Varila & Rekola, 2003, Tuomi-Gröhn, 2001). Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että työpaikalla oppiminen on tärkeää ammatillaisena kehittymisen näkökulmasta (Virkkula, 2014; Rissanen, 2003). Oppimista tukevat työskentely yhdessä kokeneemman henkilön kanssa (Billett, 2014; Virkkula, 2014), kyky hyödyntää aikaisempia kokemuksia työssä oppimisessa (Varila & Rekola, 2003), opiskelijan tekemä itsearviointi (Kaaresvirta, 2004), mahdollisuus harjoittaa osaamistaan monipuolisissa työtehtävissä (Billett, 2014) sekä kiinteä yhteistyö oppilaitoksen ja työelämän välillä (Sandal, Smith & Wangensteen, 2014; Tuomi-Gröhn, 2003). Toisaalta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ongelmia ovat ohjauksen ja vuoropuhelun puute (Rintala ym., 2015; Winters ym., 2009), ohjauksen laadun vaihtelut (Filliettaz, 2011), ohjaajien vaihteleva ja ennakoimaton suhtautuminen ohjauksen pyytämiseen (Rintala ym., 2015), työpaikkojen eritasoisuus (Virtanen & Collin, 2007), työpaikkaohjaajien ja opettajien erilaiset näkemykset arvioinnista (Sandal ym., 2014; Virtanen & Collin, 2007) sekä vastuun puuttuminen yksittäisen opiskelijan oppimisesta (Virtanen & Collin, 2007). Aikaisemmista tutkimuksista ilmenee, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumisessa olennaista on opiskelijoiden ohjaus sekä opiskelijoiden, työpaikan ja oppilaitoksen välinen yhteistyö ja vuorovaikutus.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen parissa työskentelee moneen ammatilliseen ryhmään kuuluvia henkilöitä, kuten opetushenkilöstöä, työpaikkaohjaajia ja opiskelijoita. Kaikilla heillä on omanlaisia käsityksiä ja omakohtaisia kokemuksia siitä, millaista oppiminen on työpaikan kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, miten aikuisopiskelijat käsitteellistävät ja merkityksellistävät oppimista

työpaikalla. Tulokset auttavat minua ymmärtämään työssä tapahtuvaa oppimisen ilmiötä tuoden näin uutta näkökulmaa ilmiötä koskevaan tutkimuskenttään.

Tutkimukseni kohderyhmäksi olen valinnut opiskelijat, jotka osallistuivat laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen Hämeen seudulla vuosina 2011–2012. Opiskelijoiden lisäksi tutkimukseeni osallistui työpaikkaohjaajia ja opettajia sekä oppilaitoksen edustajia. Valintaani vaikutti se, että olen perehtynyt tutkimukseni kohteena olevan alan työyhteisöjen toimintaan, osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen jo reilun 20 vuoden ajan. Tämä kokemukseni ja perehtyneisyyteni auttaa minua paremmin ymmärtämään tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä. Siivouspalveluala on yksi tärkeä työkenttä kotitalousopettajan koulutusohjelmasta valmistuneelle opettajalle, joten tämä tutkimus on tarpeellinen ja paikallaan kotitalousopetuksen aikuispainotteisen alueen tutkimusperustaisessa kehittämisessä. Tulosten avulla on mahdollista kehittää oppimiskäytäntöjä, jolla on merkitystä aikuisopiskelijan hyvinvoinnin ja opintomenestyksen kannalta.

Tutkimusraporttini etenee siten, että kahdessa ensimmäisessä luvussa (luvuissa 1 ja 2) kuvataan tutkimuksen lähtökohdat ja teoreettiset taustat. Teoreettisen viitekehityksen jälkeen (luvussa 3) kuvataan tutkimustehtävä, täsmennetään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut. Neljännessä luvussa kerron ja perustelen tutkimuksen toteutukseen liittyviä ratkaisujani. Viides luku sisältää tutkimustulokset ja niiden tulkinnan. Kuudennessa luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuusnäkökohtia ja seitsemännessä eli pohdintaluvussa tutkimuksen merkitystä ja esitetään jatkotutkimusaiheita.

## **2 Työpaikalla tapahtuva oppiminen**

Tutkimukseni teoreettisten perusteiden rakentuminen tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä luvussa (luku 2.1) tarkastelen työpaikkaa oppimisympäristönä ja käsityksiä siitä. Toisessa luvussa (luku 2.2) paneudun työelämässä tapahtuvan oppimisen tarkasteluun. Tällöin tarkastelen oppimiskäsityksissä tapahtuneita muutoksia työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta.

### **2.1 Työelämä oppimisympäristönä**

Tutkijoiden kiinnostus työelämässä tapahtuvaa oppimista kohtaan on kasvanut erityisesti 2000-luvulla ammatillisen koulutuksen kehittämisen myötä (Collin, 2007a, s. 124; Spangar, Filander & Jokinen, 2003). Sysäyksen kehittämislle ovat antaneet työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, jotka edellyttävät ihmiseltä joustavuutta ja kykyä elinikäiseen oppimiseen (Räty, 2016; Mohorčič Špolar & Holford, 2014). Järvensivun ja Kosken (2008) mukaan työelämän muutokset heijastavat oppimiseen kahdenlaisia muutoksia. Ensimmäiseksi osaamisessa keskeiseksi nousevat moniosaaminen ja yleisspesifi osaaminen. Toinen muutos koskee jatkuvan parantamisen ja kehittämisen tarvetta, eli ihmisten pitää olla alati valmiita oppimaan ja kehittämään osaamistaan. (Järvensivu & Koski, 2008, s. 38.)

Aikuiskoulutuksen on koettu olevan avainasemassa osaavan työvoiman turvaamisessa. Työpaikalla tapahtuva oppiminen nähdään yhtenä kehittämisen välineenä, jolla haetaan vastauksia ammatillisen osaamisen ja työelämän jatkuvien muutosten haasteisiin. (Pohjonen, 2005, ss. 30–31, 66, 79.) Yhteiskunnallisesti

kiinnostus liittyy siihen, miten työssä oppimisen ilmiötä tutkimalla voidaan tuottaa sellaista ammatillista koulutusta, joka parhaiten valmistaa työelämään sopivia työntekijöitä (Collin, 2007a, s. 125).

Filander ja Jokinen (2008) kyseenalaistavat ammatillisen koulutuksen reformit ja kehittämishankkeet, joissa koulutusta kehitetään elinkeinoelämän ehdoilla. Tämä kaventaa heidän mukaansa ammatillista osaamista ja asettaa kyseenalaiseksi ammatillisen koulutuksen ideaalin – keskeisen merkityksen jatkuvan kehittymisen ja laaja-alaisen ammattisivistyksen rakentajana (Filander & Jokinen, 2008, ss. 202–203). Lisäksi Filander ja Jokinen ilmaisevat huolensa opiskelijoiden oppimisesta työympäristössä: ammatillisen koulutuksen kehittymisen myötä opiskelijoiden oppimisen ohjaus on siirtynyt yhä enemmän työpaikoille, jossa ammatinharjoittajat toimivat opettajien sijasta työhön opastajina, työpaikkaohjaajina ja oppimisen arvioijina (Filander & Jokinen, 2008, s. 211). Filanderin ym. (2008) mukaan on epäselvää, pystyvätkö työpaikat todella tarjoamaan ammattiopiskelijoiden tarvitsemia henkilö- ja tukiresursseja ja onko oppilaitoksilla tarpeeksi resursseja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen valvontaan. (Filander & Jokinen 2008, s. 204). Aikaisemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että työpaikkojen oppimiskulttuureissa on eroja (Pohjonen, 2005, ss. 136–141) ja laadukkaista oppimisympäristöistä on pulaa (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005, s. 141).

Tutkimukseni keskiössä on työpaikalla tapahtuva oppiminen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on ilmennyt (mm. Sandal, Smith & Wangensteen, 2014; Virkkula, 2014; Virtanen & Collin, 2007), että työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyy sekä haasteita että mahdollisuuksia. Tutkimukseni tarkentuu opiskelijoihin ja heidän käsityksiinsä sekä kokemuksiinsa työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, sillä opiskelijat ovat työpaikalla tapahtuvan oppimisen keskeisiä toimijoita, joilla on vastuu omasta oppimisestaan ja oppimisprosesseistaan.

### ***Työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitteenä***

Työssä tapahtuvaa oppimista koskeva tutkimus eriytyy monenlaisiin käsitteisiin. Fenwick (2006) on analysoinut työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevia tieteel-



lisiä artikkeleja käyttäen lähteenään kymmenen merkittävän aikakauslehden numeroita vuosilta 1999–2004. Katsauksensa perusteella hän havaitsi työssä oppimista tutkitun erilaisista teoreettisista lähtökohdista ja tarkastelun laajentuneen monenlaisiin käsitteellisiin kategorioihin. Fenwickin (2006) mukaan tieteenalalle ei ole muodostunut omaa teoriaa eikä yhtenäistä käsitteistöä, jonka vuoksi hän epäilee työssä oppimisen käsitteen analyyttistä käyttökelpoisuutta. (Fenwick, 2006, s. 265.) Collin (2007b) on yhtä mieltä Fenwickin kanssa, sillä hänen mukaansa tieteenalaa koskevan tutkimuksen teoreettinen ja menetelmällinen kenttä on hajanainen, mikä heikentää tutkijoiden kykyä täsmällisesti määritellä, mitä työpaikalla tapahtuva oppiminen on (Collin, 2007b, s. 212; Fenwick, 2006, s. 265).

Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista on kuvattu käsittein *työssä oppiminen* (Kurtti, 2012; Järvensivu, 2006; Heikkilä, 2006) ja *työssäoppiminen* (Virtanen, 2013; Virkkula, 2012; Hulkari, 2006). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa työssä oppimista on määritelty useilla eri käsitteillä, kuten *learning at work*, *workplace learning*, *learning in work life* ja *apprenticeship* (Hulkari 2006, s. 26) sekä työssäoppimista käsitteillä *on-the-job learning*, *work-based learning*, *workplace education* ja *work-related learning* (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009, s. 100; Tikkamäki, 2006, s. 32; Varila ja Rekola, 2003, s. 17).

Työssä oppimisen kirjoitusmuoto (yhteen tai erikseen kirjoitettuna) vaihtelee, kun oppimista tarkastellaan nuorten, aikuisten, informaalisen tai formaalisen oppimisen näkökulmista (Väisänen, 2003, ss.6–9; Pohjonen, 2001, ss. 21, 226–227). Erikseen kirjoitettuna työssä oppiminen tarkoittaa joko työntekijöiden oppimista työpaikalla (Heikkilä, 2006; Collin, 2005) tai yläkäsitettä, joka sisältää kaiken työssä ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen (Virtanen & Collin, 2007, s. 216). Yhteen kirjoitettuna työssäoppiminen mielletään laajemman työssä oppimisen alakäsitteeksi ja toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluvaksi pakolliseksi harjoittelujaksoksi (Virtanen & Collin, 2007, s. 216; ks. Tikkamäki, 2006, s. 32; Varila & Rekola, 2003, s. 17). Opetushallituksessa on myös asteittain otettu käyttöön käsite *työpaikalla tapahtuva oppiminen*, millä tarkoitetaan työpaikalla tapahtuvan

käytännön oppimisen ja oppilaitosmuotoisen oppimisen keskinäisiä hyötyjä (Väyrynen, 2010; Jokinen ym., 2009, s. 13). Ajatuksena on, ettei oppiminen rajoitu pelkästään työpaikalle, vaikka siinä keskeistä ovatkin työpaikka ja työpaikan työtehtävät sekä ammatilliset roolit. Oppimisessa tärkeäksi nousee myös oppilaitoksessa annettavaa tuki ja ohjaus.

Asemoidessani tutkimustani edellä kuvattujen käsitteiden (työssä oppiminen, työssäoppiminen ja työpaikalla tapahtuva oppiminen) kautta havaitsin, että laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa työpaikalla tapahtuva oppiminen on osittain tavoitteellista ja ohjattua, mitä kuvaa hyvin käsite *työssäoppiminen*. Valmistavaan koulutukseen osallistuvan opiskelijan tavoitteena on kehittää työpaikalla tutkinnon perusteissa vaadittuja taitoja. Työpaikalla työpaikaohjaaja seuraa oppimisen edistymistä, antaa palautetta ja ohjaa oppimaan lisää. (Näyttötutkinto-opas 2015, s. 27.) Toisaalta termi *työssäoppiminen* ei sovellu tutkimukseni ainoaksi käsitteeksi, sillä tarkasteluni kohteena oleva oppiminen liittyy näyttötutkintoperusteiseen eikä opetussuunnitelma-perusteiseen koulutukseen. Näyttötutkinnot ovat ammattitaidon hankkimistavasta ja aikaisemmasta koulutuksesta riippumattomia tutkintoja. Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistava koulutus on vapaaehtoista koulutusta eikä pakollista opetussuunnitelma-perusteista ammatillista peruskoulutusta, johon työssäoppimisen käsite yhdistetään. (Näyttötutkinnon perusteet, 2013, s. 10; Näyttötutkinnon perusteet, 2005, s. 5.)

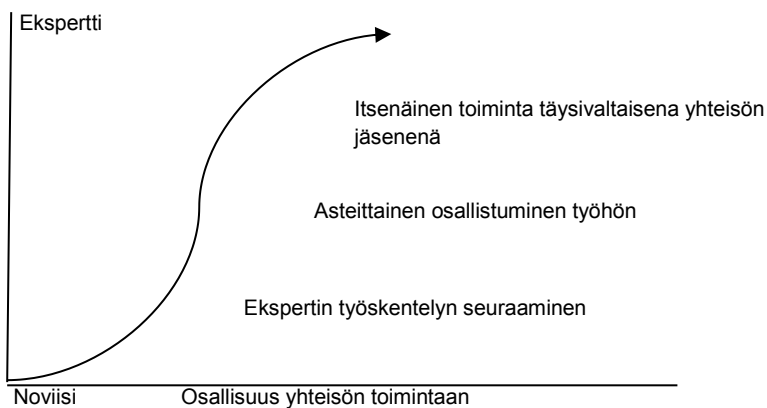
Oppiminen tutkimuksessani näyttäytyy myös tavallisena työn tekemiseen kytkeytyvänä informaalisena oppimisena, jota kuvaa parhaiten termi *työssä oppiminen*. Osa oppimisesta tapahtuu esimerkiksi ratkaisemalla jokapäiväisiä työtehtäviin liittyviä haastavia tilanteita, jolloin oppiminen käy ikään kuin huomaamatta työn rinnalla (Collin, 2007a, ss. 133–134). Toisaalta työpaikalla tapahtuva oppiminen kytkeytyy monenlaisiin elämänalueisiin, eikä sitä voi irrottaa kokonaan omaksi tai irralliseksi oppimisen kontekstiksi. Esimerkiksi oppilaitoksessa tapahtuva tietopainotteinen oppiminen voidaan katsoa työpaikalla oppimiseksi, mikäli koulussa opittua sovelletaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. (Collin, 2007a, s. 134.) Täten tutkimukseni kohteena olevaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei voida tarkastella täysin irrallaan kouluoppimisesta, sillä opiskelijan

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla oppimisprosessit ovat kytköksissä oppilaitosmuotoiseen tietopohjaiseen oppimiseen.

Tutkimukseni kohteena oleva oppiminen tapahtuu työpaikalla, mutta oppimisessa on keskeistä myös oppilaitoksessa opettajan antama oppimisen tuki ja ohjaus. Käsite *työpaikalla tapahtuva oppiminen* huomioi laajasti kaikki työhön liittyvät oppimisen muodot – ohjatun, epävirallisen, arkisen ja oppilaitosmuotoisen tietopohjaisen oppimisen – ja kuvaa näin parhaiten tutkimukseni kohteena olevaa työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista.

### ***Oppiminen työpaikan sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa***

Useiden tutkijoiden (Collin, 2007b; Uusitalo, 2001a; Tynjälä, 1999; Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991) mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen keskeisiä piirteitä ovat kontekstuaalisuus, sosiaalisuus ja osallisuus yhteisön toimintaan. Tilannesidonnaista oppimisenäkemyistä painottavien Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppiminen ei ole erillinen prosessi, vaan sitä tulee tarkastella osana yhteisön toimintaa. Tällöin oppimista ei nähdä ainoastaan tiedon lisääntymisenä vaan prosessina, jossa opiskelija tulee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja arvostetuksi ammatin harjoittajaksi. Olen havainnollistanut Hakkarasta mukaillen (Hakkarainen, 2000, s. 92) seuraavassa kuviossa (kuvio 1) asiantuntijuuden kehittymistä aktiivisen osallistumisen kautta.



**Kuvio 1.** Asiantuntijaksi kehittyminen (Hakkarasta, 2000, s. 92 mukaillen).

Lave ja Wenger (1991) korostavat, että oppiminen tapahtuu opiskelijan oman aktiivisen toiminnan ja osallistumisen kautta. Työpaikalle tullessaan opiskelija on aloittelijan asemassa ja sijoittuu yhteisön reuna-alueelle. Hän osallistuu aktiivisesti työpaikan käytäntöihin ekspertin työskentelyä seuraamalla ja perusasioita opettelemalla. Taitojen kasvaessa opiskelija siirtyy kohti yhteisön keskiötä ja pääsee sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Tällöin hän hallitsee ammatin osaamiseen vaa-dittavat tiedot ja taidot ja on kykenevä kommunikoimaan yhteisön muiden jäsen-ten kanssa. (Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991.) Oppiminen ja ymmärrys raken-tuvat siten ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä kulttuuri- sessa kontekstissa, jossa he toimivat. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijoiden oppi-minen työpaikan oppimisympäristössä nähdään aikaan, paikkaan ja kulttuuriin si-dottuna sekä luonteeltaan sosiaalisena: Opiskelijat oppivat vuorovaikutuksessa eri ympäristöjen ja siellä toimivien ihmisten kanssa. He käyttävät oppimisympäris-töissä olevia fyysisiä (esim. siivouskoneet, -välineet ja -aineet) ja henkisiä (esim. oppimistehtävät, ohjeet ja mallit) välineitä ajattelunsa apuna (Vygotsky, 1978, s. 102), jolloin oppiminen ei ole vain yksilöllistä tiedon prosessointia, vaan yhtei-söllistä kanssakäymistä aineellisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa.

Osallistuminen työyhteisön toimintaan ei muokkaa ainoastaan opiskelijan tie-toja ja taitoja, vaan myös koko ihmisen persoonaa eli sitä, miten hän käsittää kuu-luvansa yhteisöön (Lave & Wenger, 1991, s. 53). Laven (1996) mukaan työpai-kalla tapahtuva oppiminen on prosessi, jossa opiskelija kasvaa tietyn kulttuurin ja yhteisön jäseniksi sekä ammatin harjoittajaksi (Lave, 1996, s. 150; myös Luria, 1976, s. 164). Samansuuntaisesti myös Vågan (2011) toteaa, etteivät opiskelijat ainoastaan hanki tietoja ja taitoja, vaan ovat tietyn asian oppijoita tietyssä amma-tillisessa yhteisössä. Oppiminen on prosessi, johon sisältyy identiteetin muodos-tuminen. Täten ammatin oppiminen ja identiteetti muodostuvat kumpikin opiske-lun aikana. (Vågan, 2011, s. 44.) Ammatillisen identiteetin kasvua Hulkarin (2006, s. 37) mukaan edistää työtovereilta saatu tuki ja kannustus sekä arvostava ja tasavertainen kohtelu. Myös Sandalin, Smithin ja Wangensteen (2014, s. 255) mukaan hyvä vastaanotto työpaikalla ja vertaisena kohtelu edistävät opiskelijoi-den oppimista, ammatti-identiteetin kasvua ja sitoutumista ammattialaan.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen on kokemuksen kautta oppimista. Työssä opitaan lukuisissa informaalisissa tilanteissa, joissa uutta tietoa pyritään jakamaan ja hyödyntämään (Tynjälä & Collin, 2000, s. 294). Nonakan ja Takeuchin (1995, ss. 59–61) mukaan uusi tieto välittyy erityisesti hiljaisen tiedon kautta. Hiljaisen tiedon syntymisessä olennaista on jaettu kokemus. Hiljainen tieto on yhteisöllistä, ja se karttuu kokemusten ja keskustelujen myötä (Nonaka & Takeuchi, 1995, ss. 61–62). Esimerkiksi opiskelija voi oppia ikään kuin huomaamatta tekemällä havaintoja ja tulkitsemalla työtilanteita, joissa työntekijät ratkaisevat jokapäiväisiä työhön liittyviä ongelmatilanteita (Collin, 2007a, s. 134). Kokemus ei kuitenkaan takaa oppimista, vaan siihen tulee liittyä kontekstissa tapahtuva kokemuksen reflektointi (Kaksonen, Karila & Nummenmaa, 2006, s. 231; Vesterinen, 2002, ss. 149, 156). Ongelmia hiljaisen tiedon käytölle syntyy, mikäli toimintaa ei tiedosteta tai reflektoida (Watkins & Marsick, 1992, ss. 293–298). Tällöin opiskelijat voivat huomaamattaan oppia asioita, jotka ovat ammattitaidon kannalta haitallisia, kuten virheellisiä toimintatapoja ja asenteita (Collin, 2007a, s. 140). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksella on keskeinen merkitys reflektioprosessin kehittämisessä (Kaksonen ym., 2006, s. 231).

Työpaikan oppimisilmapiiri vaikuttaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksiin. Työyhteisön ilmapiiri nähdään usein organisaatiokulttuurin osatekijänä, joka rakentuu yhteisön toiminnasta, asenteista, vallitsevista arvoista ja normeista (Hulkari, 2006, s. 37). Oppimista edistävä ilmapiiri on arvostavaa, kannustavaa ja rohkaisevaa ja mahdollistaa sen, että opiskelija saavuttaa oppimistavoitteensa (Manninen ym., 2007, ss. 39, 69). Kannustavassa ilmapiirissä vuorovaikutus on avointa ja siinä vallitsee molemminpuolisen luottamuksen ilmapiiri. Se sallii kysymysten esittämisen tai osaamattomuuden tunnustamisen, uuden kokeilun, jopa erehtymisen ja virheiden tekemisen. (Manninen ym., 2007, s. 39; Vesterinen, 2002, s. 39.)

Työpaikan sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti on merkittävä oppimisen edistäjä, mutta se voi myös estää oppimista. Tynjälän (2008) mukaan työelämä ei näyttäydy yhtenäisenä oppimisympäristönä kaikille oppijoille, vaan oppimisen mahdollisuudet vaihtelevat sen mukaan, millainen työkuulttuuri eri työpaikoissa on

(Tynjälä, 2008, s. 132). Työkulttuurit eroavat sen mukaan, millainen toimiala tai organisaatorakenne työpaikassa on tai millaisia hierarkioita, normistoja ja toimintakulttuureja työpaikat edustavat (Hulkari, 2006, ss. 42–44). Työpaikan sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus sekä työyhteisön toimintatavat ovat tärkeitä oppimisen kannalta, sillä ne toimivat työpaikan opetusmenetelminä (Vesterinen, 2002, s. 39).

### ***Pedagoginen näkökulma oppimiseen***

Työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaus on merkittävässä roolissa laadukkaan oppimisen varmistamisessa. Työpaikoilla opiskelijoiden oppimisen ohjaamisesta vastaavat työpaikan toimijat eli koulutetut työpaikkaohjaajat, jotka ovat opettajan asemassa työpaikkojen oppimisympäristössä (Työssä oppimisen opas – kehittyvä työelämäyhteistyö, 2007, s. 10). Tynjälän ym. (2005, s. 31) mukaan oppimisen ohjaaminen perustuu pitkälti mallioppimiseen, jossa ohjaaja mallintaa toiminnallaan ja selityksillään työtehtävät, joita oppija havainnoi ja sitten itse harjoittaa. Vehviläisen (2001, ss. 11–13) mielestä ohjaus on luonteeltaan vuorovaikutustilanne, jossa ohjaajan ja opiskelijan kohtaamisen tavoitteena on opiskelijan oppiminen ja siihen liittyvien suunnitelmien ja päätösten tekeminen. Myös Ojanen (2000, ss. 61–62) korostaa ohjaustilanteen vastavuoroisuutta ohjaajan ja opiskelijan välillä.

Hulkari (2006, s. 43) toteaa työpaikkojen eroavan työpaikkaohjaajien valmiutena ohjata, opastaa ja antaa palautetta. Suomalaisen (2000, s. 15) mielestä työpaikkaohjaajan tärkein ominaisuus ammattitaidon lisäksi se, että hän on aidosti kiinnostunut tehtävästä ja motivoitunut ohjaamaan opiskelijoita. Vehviläinen (2014) korostaa ohjauksen pedagogista luonnetta. Hänen mukaansa ohjaussuhde on aina sitoumukseltaan pedagoginen suhde, mikä velvoittaa työpaikkaohjaajaa arvioimaan toimintaansa ja ratkaisujansa pedagogisesta näkökulmasta (Vehviläinen, 2014, ss. 27, 59). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota työpaikkaohjaajien valintaan, jotta opiskelija saisi tarvitsemaansa ohjausta ja tukea työympäristössä ja työyhteisössä (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 40; Kaksonen ym., 2006, s. 231).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Hyvä ohjaus auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia voimavarojaan ja kehittämisalueitaan siten, että hän kykenee itsenäisesti analysoimaan ja arvioimaan asioita sekä tekemään valintoja ja päätöksiä (Peavy, 1999, s. 19). Ojanen (2000, ss. 30–31) vahvistaa näkemyksen, että hyvä ohjaus edistää oppijan omaa ajattelua ja ymmärrystä. Erityisesti dialoginen ohjaussuhde, joka auttaa opiskelijoita reflektomaan omia kokemuksiaan, saa aikaan kehittymistä (Ojanen, 2000, s. 62). Tämä merkitsee työpaikkaohjaajan, opettajan ja opiskelijan halua aitoon kohtaamiseen.

Romppasen ja Pohjanheimon (2004, s. 35) mukaan ohjaajan rooli on suuri silloin, kun opiskelijan itseohjautuvuuden valmiudet ovat pienet. Vastaavasti taitojen karttuessa opiskelija kykenee yhä itsenäisempään oman työn suunnitteluun ja ohjaukseen. Vygotsky (1978) kiinnitti huomiota opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutukseen kehittämässään lähikehityksen vyöhykkeessä. Hänen mukaansa hyvä vuorovaikutus mahdollistaa sen, että opiskelija voi ylittää oppimisensa rajoja sopivasti tuettuna lähikehityksensä vyöhykkeen alueella (Vygotsky, 1978, s. 90) ja kokea suorittamansa työtehtävät haasteellisena ja palkitsevana (Hulkari, 2006, s. 37). Olennaista on, että vuorovaikutus tarjoaa opiskelijan oppimiselle ja kehittymiselle tukevat rakenteet.

Vesterisen (2002) mukaan oppimisympäristön ohjauksen laadun lisäksi ohjaajien määrällä on vaikutusta opiskelijoiden oppimiskokemusten syntymiseen ja osaamisen kasvuun. Läheisen ohjaussuhteen syntymisen edellytyksenä on ohjaussuhteen pysyvyys. Läheinen ja keskusteleva yhteistyö edistää oppimiskokemusten aktiivista reflektointia, syventämistä ja opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. (Vesterinen, 2002, ss. 37, 40, 194–195.) Tuomi-Gröhnin (2001, s. 64) mukaan opiskelijan ja ohjaajan tiiviin ja hedelmällisen vuorovaikutussuhteen syntymisen edellytyksenä on, että opiskelija on samassa paikassa joko yhden pitkän työssä oppimisjakson ajan tai peräkkäisiä lyhempiä työssä oppimisjaksoja. Toisaalta opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä koulutusopimusmallissa työpaikalla tapahtuvaa oppimista linjataan parhaillaan sellaiseen suuntaan, joka pikemminkin kannustaa opiskelijoita vaihtamaan oppimisympäristöjä tutkinnon osien vaihtuessa sen sijaan, että opiskelijat pitäytyisivät samassa työpaikassa pidemmän ajan. (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 37).

Ohjauksen haasteena ovat Pohjosen (2005) mukaan työpaikkaohjaajien vähäinen määrä ja opettajien ohjausresurssien vähentyminen. Ilman näitä kummankin puoleisia resursseja laadukas ohjaus on mahdotonta toteuttaa. (Työssä oppimisen opas – kehittyvä työelämäyhteistyö, 2007, s. 10; Pohjonen, 2005, ss.138–141; Tuomi-Gröhn, 2001, s. 64.) Tynjälän ym. (2005) mukaan ohjauksen ongelmana ovat myös ohjauksen laadun epätasaisuus ja palautteen puuttuminen. Nämä johtuvat usein kiireestä ja asioiden priorisoinneista, mutta myös siitä, etteivät kaikki työpaikkaohjaajat pidä saamaansa ohjaustehtävää myönteisenä asiana vaan pikemminkin ylimääräisenä työnä, joka on hoidettava normaalien työtehtävien ohella. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005.)

Ruohotie (2000, s. 62) korostaa palautteen merkitystä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, sillä se kannustaa opiskelijaa parempiin suorituksiin. Palaute auttaa toimimaan tavoitteen mukaisesti, lisää motivaatiota ja kontrollin tunnetta sekä voimistaa suoriutumisen tarvetta (Ruohotie, 2000, ss. 62–63). Opiskelijan saama palaute vaikuttaa myös voimakkaasti hänen käsityksiin itsestään oppijana ja tulevana ammattilaisena (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009a, s. 150). Palautteen avulla opiskelija voi arvioida ja kehittää omaa osaamistaan ja täsmentää käsityksiään itsestä.

Vastavuoroisuus palautteen antamisessa on tärkeää, sillä dialoginen keskustelu palautteesta auttaa ymmärtämään toisen näkemykset (Berlin, 2008, s. 169). Hulkarin (2006, s. 36) mukaan palaute ei itsestään johda suorituksen paranemiseen. Olennaista on, millä tavalla palaute annetaan (Berlin, 2008, s. 214). Rakentava palaute innostaa ja suuntaa toimimaan toivotulla tavalla, edistää opiskelijan sitoutumista työhön ja työyhteisön päämääriin ja tavoitteisiin (Hulkari, 2006, s. 37). Vastaavasti negatiivinen palaute aiheuttaa pelkoja, epävarmuuden tunteita, ja se saattaa olla uhka opiskelijan minäkäsitykselle (Berlin, 2008, ss. 176, 213–214). Palautteen vaikuttavuus riippuu myös siitä, miten selkeää, spesifiä ja puolueetonta palaute yksilön mielestä on (Ruohotie, 2000 s. 63). Oppimisen kannalta keskeistä on, että palaute annetaan täsmällisesti, ja se koskee tiettyä toimintaa tai tilannetta (Numminen & Talvio, 2009, s. 125).



Työpaikalla tapahtuvan oppimisen pedagoginen ulottuvuus näkyy paitsi työpaikkaohjaajan kyvyssä ohjata ja antaa palautetta myös työtehtävien haasteellisuuksissa (Hulkari, 2006, s. 43). Collinin (2007b, s. 207) mukaan työtehtävät määrittävät, mitä työssä opitaan ja on mahdollista oppia. Työtehtävien tulee olla vaihtelevia, monipuolisia ja haasteellisia, jotta ne lisäävät oppijan toimintakykyä (Virkkula, 2014, s. 24; Ellström, 1996, s. 36). Esimerkiksi työpaikan oppimisympäristöissä on huolehdittava, että opiskelija saa riittävästi tietoa opittavista asioista sekä mahdollisuuksia syvälliseen tiedon käsittelyyn. Ellström (1996, ss. 165–173) huomauttaa, että työpaikoilla on panostettava siihen, että varataan aikaa ja hankitaan resursseja erilaisten toimintavaihtoehtojen kokeiluun, kokemusten vaihtoon ja opittujen asioiden reflektointiin. Samansuuntaisesti myös Rauste-von Wright, Wright ja Soini (2003) esittävät, että oppija oppii parhaiten turvallisessa, hyväntahtoisessa ja jännittävässä oppimisympäristössä. Heidän mukaansa oppimisympäristö, joka saa opiskelijan pohtimaan asioita omakohtaisesti, on erittäin tehokas väline oppimisprosessien käynnistymiselle. (Rauste-von Wright ym., 2003, ss. 58–62.) Ellström pitää tärkeinä myös ryhmäprosesseja, työpaikkakulttuureja ja organisaatorakenteita opiskelijan oppimisen tukemisessa (Ellström, 1996). Myös Tikkamäen (2006, s. 331) tutkimuksessa keskeisiksi työssä oppimista edistäviksi tai ehkäiseviksi tekijöiksi osoittautuivat koetut ja organisoidut osallistumisen mahdollisuudet ja niiden koordinointi sekä osallistumisessa toteutuvat ja sitoutumista edistävät sosiaalisen tuen käytännöt.

Tynjälä (1999, s. 61) peräänkuuluttaa kaikkien työssä oppimisen osapuolten, kuten opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan yhteistyötä ja sitoutumista opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Yhteistyö näkyy sekä oppimisen suunnittelussa ja halussa järjestää toiminta opiskelijoiden oppimisprosesseja tukeviksi että oppimisen ohjauksessa ja osaamisen arvioinnissa (Tynjälä ym., 2005, ss. 21–22; myös Tuomi-Gröhn, 2001, ss. 56, 63–66). Myös Pohjosen (2005) mukaan toimintaa on suunniteltava ja valmisteltava oppilaitoksen ja työpaikan välisessä yhteistyössä. Ei riitä, että oppilaitos tekee oman osuutensa ja työpaikka omansa. (Pohjonen, 2005, s. 139.) Ellström (1996) lisää, että oppilaitoksen ja työ-

paikan yhteistyön ohella opiskelijan aktiivinen osallistuminen on merkittävää oppimisessa eli opiskelijalla on oltava mahdollisuus osallistua oppimisen tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä koulutusmallissa (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 22) todetaan samansuuntaisesti, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistuminen edellyttää toimivaa yhteistyötä työelämän ja opettajien kesken. Koulutusmallissa tuodaan kuitenkin aikaisempaa selkeämmin esille opiskelijan rooli työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumisessa: oppiminen edellyttää opiskelijan aktiivista otetta, omatoimisuutta ja työelämätaitoja sekä yhteistyötä työelämän ja opettajien kanssa.

Edellä mainitut kuvaukset työpaikasta oppimisympäristönä havainnollistavat, että työpaikalla oppiminen on monitahoinen kokonaisuus. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, millaisista elementeistä oppiminen työpaikalla rakentuu. Seuraavaksi haen aineksia oppimisteoreettisista näkemyksistä, jotka antavat välineitä jäsentää oppimiseen liittyviä käsityksiä.

## **2.2 Muuttuva oppiminen koulun ja työn rajapinnalla**

### **2.2.1 Oppimiskäsitykset tutkimuksen viitekehyksenä**

Ammattitaidon oppimiseen liittyy odotus, että opittuja tietoja ja taitoja pystytään käyttämään myös oppimiskontekstin ulkopuolella (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 124). Monet tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että osaaminen ja tieto eivät välttämättä siirry tehtävästä toiseen (Tuomi-Gröhn, 2000, s. 325). Lisäksi työn vaatima ammattitaito muuttuu alati nopeutuvalla tahdilla, joten ammatillisessa koulutuksessa ei voida opettaa kaikkia niitä taitoja, joita opiskelijat työelämässä tarvitsevat. Tuomi-Gröhnin, Engeströmin ja Youngin (2003, s. 1) mukaan koulutuksen aikana huomiota tulisi kohdistaa siihen, miten opitun tiedon ja taidon siirtymistä voitaisiin tukea ja kehittää. Oppimisteoreettisen näkökulman tähän tarjoaa siirtovaikutuksen eli transferin käsite (Tuomi-Gröhn, 2000,

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla s. 325). Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan traditionaalisesti määriteltynä transferilla tarkoitetaan opitun tiedon ja osaamisen soveltamista yhdestä tilanteesta toiseen (Tuomi-Gröhn, 2000, s. 325). Käsite on kuitenkin erittäin moni-ilmeinen ja merkitys riippuu siitä, mihin teoriaan sen käyttö kulloinkin perustuu (Säljö, 2003, ss. 311–323; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 126).

Käsitykset hyvästä oppimisesta ovat vaihdelleet aikojen myötä ja oppimista on pyritty ymmärtämään erilaisten teorioiden avulla (Illeris, 2009, s. 1). Olen valinnut tähän lukuun neljä aikuisoppimisen taustalla vaikuttavaa oppimisteoreettista suuntausta (Ruohotie, 2000, s. 107), joiden avulla jäsenän oppimista ja käsityksiä transferista. Tarkasteluni kohteena ovat behavioristinen, konstruktivistinen, humanistinen käsitys oppimisesta ja teoriat, joissa oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana. Oppimisteoreettiset suuntaukset korostavat erilaisia näkökulmia oppimisessa, joten ne eivät korvaa toisiaan, vaan ovat tarpeellisia erilaisissa tarkoituksissa (Wenger, 1998, ss. 3–4). Esimerkiksi behaviorismissa on keskeistä oppimisen vahvistaminen ulkoisin keinoin, kun taas humanismi pyrkii vapauttamaan opiskelijan piilossa olevan potentiaalin. Konstruktivismissa oppiminen nähdään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tiedon rakentamisena ja teoriat, joissa oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana tarkastelevat oppimista osallistumisen ja vuorovaikutuksen näkökulmista. (Heikkilä, 2006, ss. 51–52; Ruohotie, 2000, ss. 107–124; Tuomi-Gröhn, 2000.) Koska huomioni kohteena on työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiön moninaisuus, on erilaisten oppimisteorioiden tarkastelulla merkitystä tutkimukseni kannalta. Ne antavat käsitteellisen viitekehyksen, jotka auttavat aineiston analyysivaiheessa tulkitsemaan oppimiseen liittyviä havaintojani.

## **2.2.2 Oppiminen tiedon siirtämisenä ja käyttäytymisen muuttumisenä**

*Behaviorismi* on vaikuttanut voimakkaasti ammatillisessa koulutuksessa ja on luonut perustan oppimismalleille (Gökmenoglu, Eret & Kiraz, 2010, ss. 296–298; Valleala, 2007, ss. 61–64). Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvaa oppimista edeltäneeseen työharjoitteluun liittyvä oppimiskäsitys perustui mallioppimisen taustalla

olevaan behavioristiseen oppimisteoriaan (Heikkilä, 2006, ss. 51–54; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 51). Behavioristisen oppimisteorian pohjalla on empiristinen aatesuuntaus, jonka mukaan yksilöä koskeva tieto saadaan havaintojen keinoin ja oppimisen katsotaan perustuvan fyysisiin kokemuksiin (ks. Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004, s. 47; Ahonen, 2000, s. 403).

Behavioristisen oppimisteorian katsotaan pohjautuvan venäläisen psykologin Ivan Pavlovin tekemiin ehdollistumista koskeviin tutkimuksiin, mutta tiedesuunnan asema vahvistui vasta, kun amerikkalainen psykologi John Broadus Watson kuvasi näkemyksiään behaviorismista Yhdysvalloissa 1910-luvulla. (Gökmenoglu, Eret & Kiraz, 2010, s. 297; Säljö, 2004, s. 48.) Watson korosti (1913), että tutkimuksessa oli keskityttävä havainnoimaan vain yksilön ulkoista käyttäytymistä, sillä kognitiivisia toimintoja ei hänen mukaansa voitu tutkia objektiivisin menetelmin. Watson esitti (1916), että kaikki käyttäytyminen oli tulosta ehdollistumisesta, jonka lähtökohtana olivat yksilön fysiologiset prosessit ja lihasrefleksit. Pavlovin ja Watsonin näkemyksiin perustuvassa behaviorismissa ilmeni ongelmia. Tutkijoiden mukaan (Jarvis, 2010, ss. 69–71; Säljö, 2004) teoriat ehdollistumisesta toimivat ainoastaan reflekseihin perustuvassa käyttäytymisessä. Tutkimukset eivät myöskään ottaneet huomioon spontaania käyttäytymistä eivätkä käyttäytymisten eroja. Lisäksi näkemyksissä oli kysymys jo vakiintuneiden reaktioiden kytkemisestä uuteen ärsykkeeseen, eli ne eivät käsitelleet uusien käyttäytymismuotojen kehittymistä. (Säljö, 2004, ss. 48–49; Ruohotie, 2000, ss. 108–109.)

Amerikkalaisen psykologin E. L. Thorndiken tutkimustulokset loivat pohjan instrumentaaliselle (välineelliselle) ehdollistumiselle, josta muodostui behavioristisen oppimisen tutkimisen kulmakivi (Kuusinen & Korkeakangas, 1991, ss. 31–32). Thorndike (1898) näki oppimisen tapahtuvan yrityksen ja erehdyksen kautta. Hänen mukaansa sellaiset yritykset, jotka johtavat palkitsemiseen, opitaan. Thorndike kutsui tätä ”vaikutusten laiksi”, josta on myöhemmin alettu käyttää ilmaisuja vahvistaminen (Heikkilä, 2006, s. 53).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Transferin empiirinen tutkimus sai alkunsa Thorndiken (1924) kritisoidessa perinteistä käsitystä, jonka mukaan ihmisen lahjakkuus koostuu henkisistä kyvyistä, joita voidaan kehittää sopivan harjoituksen avulla (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 127; Thorndike, 1924, ss. 1–22). Uraauurtavassa tutkimuksessaan Thorndike (1924) etsi, mutta ei löytänyt kykyihin perustuvaa transferia. Sen sijaan hän päätyi käsitykseen, jonka mukaan transferia esiintyy kahden tehtävän välillä, mikäli tehtävillä on yhteisiä elementtejä (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 127; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 19–20; Thorndike, 1924, ss. 1–22). Oppimisen kannalta tämä merkitsi oppiaineksen jakamista pieniin osiin ja toistoon perustuvaa oppimista siten, että alemman tason taidot hallittiin ennen korkeamman tason taitoja (Tuomi-Gröhn, 2000, s. 326). Judd kritisoi Thorndiken käsitystä tiedon siirtymisestä. Hänen mukaansa transferin perustana eivät olleet sisällöllisesti samantyyppiset elementit vaan yleiset periaatteet, joilla kaksi sisällöltään erilaista tehtävää voidaan ratkaista. Keskeistä Juddin näkemyksessä oli, ettei transfer tapahtunut refleksinomaisesti vaan tietoisesti reflektoiden. (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, s. 21.)

Behavioristinen suuntaus laajeni edelleen, kun amerikkalainen psykologi B. F. Skinner (1971) osoitti, että vahvistaminen vaikuttaa käyttäytymiseen ja oppimiseen. Positiivinen vahvistaminen lisää käyttäytymisen pysyvyyttä ja vahvistamatta jättäminen vähentää sitä (Skinner, 1971, ss. 34–35). Skinnerin kehittämää ehdollistumisen muotoa kutsutaan operationaaliseksi (välineelliseksi) ehdollistumiseksi. (Säljö, 2004, ss. 49–50; Skinner, 1971, ss. 20–36). Operationaalinen ehdollistuminen sallii klassisesta ehdollistumisesta poiketen myös uusien käyttäytymismuotojen kehittymisen (Ruohotie, 2000, ss. 109–110). Skinnerin näkemykset oppimisesta merkitsivät sitä, että oppiminen ymmärrettiin tiedon siirtämiseksi ja yksilön ulkoisen käyttäytymisen muuttumiseksi, jota voidaan vahvistaa palkkioiden ja rangaistusten avulla. Oppimisessa tärkeäksi muodostui taitojen harjaantuttaminen vahvistamisen kautta. (Heikkilä, 2006, ss. 51–54; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 51.)

Behaviorismin valtakausi ulottui 1950-luvun lopulle saakka, ja se onnistui juurruttamaan empiristisen oppimisnäkemyksensä ihmisten tietoisuuteen (Säljö,

2004, s. 52). Behaviorismin vahvuudeksi voidaan todeta sen nopeat ja täsmälliset oppimistulokset. Lisäksi se tarjoaa käytännöllisiä ohjeita opettajille ja opetussuunnitelman tekijöille (Jordan, Charlie & Stack, 2008, s. 34.) Toisaalta behaviorismin kritiikki kohdistuu erityisesti siihen, ettei siinä oteta riittävästi huomioon käsitteellistä oppimista ja monitahoista ajattelua (Kauppila, 2007, s. 22). Esimerkiksi Ruohotie (2000) kritisoi sitä, ettei jäljittelyyn perustuva oppiminen edistä opiskelijan tietoista oppimista (Ruohotie, 2000, ss. 108–110).

Behaviorismia on arvosteltu myös siitä, että oppijan arvioinnissa painotetaan yksittäisiä ja määrällisiä seikkoja, jolloin laadun mittaaminen ja laadun tavoittelu jäävät vähälle huomiolle (Kauppila, 2007, s. 22). Arvostelijoiden (Kauppila, 2007, s. 22; Sahlberg & Leppilampi, 1994, ss. 17–18) mukaan behavioristisen oppimisteorian suurin ongelma on, että siinä oppijalla ei ole vastuuta omasta oppimisestaan, jolloin oppija ei itse havaitse tiedon ja taidon kriteereitä, vaan ne ovat ulkopuolella opettajan tiedossa. Sahlbergin ja Leppilammen (1994) mukaan oppimisen ulkopuolinen kontrolli heikentää opiskelijoiden itsenäisyyttä ja kykyä ratkaista uusia vastaantulevia tilanteita, jolloin opiskelijalle ei myöskään kehity itsenäisiä toimintastrategioita tai taitoa arvioida oppimistaan omatoimisesti. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, ss. 17–18).

Niin ikään behavioristisen oppimisteorian puutteena on keskittyminen pelkäämään ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen muunteluun ja vakiinnuttamiseen, jolloin unohdetaan tehtävien suorituksen taakse kätkeytyvä ymmärrys ja ajattelu (Ruohotie, 2000, ss. 108–110). Behavioristinen oppimiskäsitys ei täten edistä opiskelijan riippumattomuutta muuttuvassa ja monimutkaisessa yhteiskunnassa, joten se ei yksinään kykene tarjoamaan riittävän laajaa teoreettista pohjaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen tarkasteluun.

Kokemukseni mukaan behavioristisen oppimisteorian vaikutus on yhä nähtävissä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Ensinnäkin tutkinnon ammattitaitovaatimukset ja keskeiset arviointikriteerit ovat tarkkaan määriteltyjä. Oppiminen työpaikalla rakentuu Opetushallituksen laatimien näyttötutkinnon perusteiden mukaisesti, missä kuvataan, millaisia taitoja tutkinnon suorittajan tulisi hallita näyt-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla tutkintotilaisuudessa (Näyttötutkinnon perusteet, 2005; Näyttötutkinnon perusteet, 2013). Behavioristisessa oppimisteoriassa oppimista tarkastellaan nimenomaan käyttäytymisen muutoksena. Toiseksi behaviorismin vaikutus näkyy oppimisen toteutustavoissa. Oppiminen etenee osittain toimintaa havainnoimalla ja jäljittelemällä. Työpaikalla oppiessaan opiskelija seuraa asiantuntijoiden työtä pyrkien omaksumaan sopivat toimintatavat. Myös toistaminen eli työtehtävien harjoittelu edesauttavat opiskelijaa rutiinien omaksumisessa sekä toimintojen sujuvuuden lisäämisessä. Lisäksi tutkintotilaisuuden arviointi sisältää Thorndiken ja Skinnerin välineellisen ehdollistumisen piirteitä. Tutkintotilaisuus perustuu siihen, että opiskelija osoittaa, miten hyvin hän osaa tutkinnon perusteissa määritellyn ammattitaidon. Tutkintotilaisuudessa koulutuksen järjestäjä ja työelämän edustaja arvioivat yhdessä opiskelijan työskentelyä ja antavat palautetta tutkintosuorituksesta. Palautteen kautta he käytännössä joko vahvistavat tai heikentävät opiskelijan käyttäytymistä.

Behavioristinen tutkimustraditio alkoi murtua 1960-luvulla, sillä uudet oppimissuuntaukset antoivat enemmän arvoa opiskelijan henkiselle työlle ja itseohjautuvuudelle (Kauppila, 2007, ss. 22–31; Säljö, 2004, s. 52). Tarkastelen seuraavaksi humanistista suuntausta, joka korostaa oppijan vastuuta ja aktiivista roolia oppimistapahtumassa.

### **2.2.3 Itseohjautuva ja kokemuksellinen oppiminen**

Eksistentiaalifilosofiasta vaikutteita saaneen, ihmisen vapautta ja vastuuta korostavan *humanistisen* suuntauksen ihmiskuva on positiivinen. (Vilkko-Riihelä, 2001, ss. 54–55; Rauhala, 1993). Ihminen nähdään pohjimmiltaan hyvänä, kehityskelpoisena ja luovana yksilönä ja oppimista tarkastellaan kasvun mahdollisuuksien perspektiivistä. (Vilkko-Riihelä, 2001, s. 55; Ruohotie, 2000, s. 112.) Humanistinen psykologia ei kuitenkaan ole selkeä oppisuunta opinkappaleineen (Vilkko-Riihelä, 2001, s. 55). Ei myöskään voida puhua varsinaisesta oppimiskäsityksestä, ei ainakaan siinä merkityksessä, että humanistinen psykologia antaisi

yksityiskohtaista tietoa oppimis- ja tietoisuusprosesseista (Sava, 2001, s. 32). Humanistinen psykologia on pikemminkin suuntaus, jonka piirissä on monenlaisia näkemyksiä (Vilkko-Riihelä, 2001, s. 55) ja johon liittyy humanistisia arvoja kuten ihmisen ainutlaatuisuus ja luovuus (Ruohotie, 2000, s. 112).

Tunnetuimpia humanistisen suuntauksen edustajia ovat Maslow, Rogers, Knowles ja Mezirow (von Wright & Rauste-von Wright, 1994, ss. 135–136). Abraham Maslow'ta pidetään humanistisen psykologian perustajana. Hänet tunnetaan etenkin motivaatioteoriasta, joka perustuu tarvehierarkialle. Ruohotien tulokinnan mukaan Maslow'lle motiivit ovat tarpeita. Ihminen pyrkii tyydyttämään ylemmällä tasolla olevia tarpeitaan sen jälkeen, kun alempien tasojen tarpeet ovat tyydytetty. Tarvehierarkiassa korkeimmalla tasolla oleva itsensä toteuttaminen on Maslow'n mukaan oppimisen tavoite. (Ruohotie 2000, ss. 112–113.)

Carl Rogers on toinen humanistisen suuntauksen uranuurtaja. Rogers (1983; 1969) käsittelee merkittävää, mielekästä kokemuksellista oppimista (*significant, meaningful experiential learning*), joka johtaa henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen. Tällaiselle oppimiselle on luonteenomaista oppijan oma-aloitteinen asennoituminen ja henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen. Mielekäs oppiminen on Rogersin mukaan laaja-alaista ja oppijalle itselle merkittävää, minkä johdosta se saa aikaan muutoksia oppijan käyttäytymisessä, asenteissa ja mahdollisesti myös persoonallisuudessa. (Rogers, 1983, ss. 20–21; 1969, s. 5.)

Humanistisessa suuntauksessa kaiken oppimisen katsotaan edellyttävän jonkinasteista kokemusta, joko aiempaa tai opetustilanteessa tapahtuvaa. Kokemuksellisessa oppimisessa oppimista kuvataan jatkuvaksi, sykliseksi prosessiksi, joka korostaa oppimista aktiivisena prosessina, ei niinkään oppimisen lopputulosta. David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Kurt Lewinin toimintatutkimuksen malli ja John Deweyn oppimisen malli sekä Jean Piagetin kehitysmalli. Tässä viitekehyksessä oppiminen on erityisesti tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön itsensä kanssa. Oppiminen ja ajattelu rakentuvat yksilön omakohtaisten kokemusten ohjaamina. Havaintojen avulla syvennetään aikaisempia käsitteitä ja muodostetaan uusia. (Jarvis, 2010, ss. 76–79; Poikela 1998, ss. 61–62; Kolb 1984, ss. 21–43.)



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa on kaksi oppimisen ulottuvuutta – tiedostamaton ja tiedostettu ymmärtäminen. Tällä kuvataan oppimisen tietoisuusastetta eli sitä, missä määrin oppiminen on intuitiivista ja tiedostamattomasta kokemuksesta ja toisaalta tietoista abstraktien käsitteiden ymmärtämistä ja ilmiön käsitteellistämistä. (Kolb, 1984, ss. 23–43.) Lisäksi edellisiin liittyen mallissa on neljä vaihetta (sykliä), jotka painottavat oppimista eri tavoin. Nämä ovat omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa ovat kehittäneet eteenpäin muun muassa Barnett (1989) ja Jarvis (2010). Barnett (1989) on muokannut Kolbin oppimissykliä lisäämällä siihen viidennen ulottuvuuden eli toteutuksen suunnittelun, joka sijaitsee abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan välissä. Toteutuksen suunnittelu sitouttaa oppijat toimintaan, joka luo perustan jatkossa tapahtuvalle oppimiselle. (Barnett, 1989, s. 6.) Jarvis (2010) puolestaan laajensi mallia niin, että se huomioi sosiaalisen vuorovaikutuksen. Oppiminen on hänen mukaansa prosessi, jossa yksilöt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tiedostavat ja muuttavat kokemuksiaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja emootioiksi.

Tärkein vaihe kokemuksellisen oppimisen mallissa on kokemusten reflektiivinen käsittely, sillä siinä opiskeltava asia pyritään liittämään aiempiin kokemuksiin ja tietoon. (Kolb 1984, ss. 23–41.) Myös Mezirow korostaa reflektion merkitystä erityisesti aikuisten oppimisessa. Reflektion avulla oppija voi oikaista uskomuksiinsa sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiään virheitä. Reflektiivinen toiminta tarkoittaa omien olettamusten ja ajatustapojen kriittistä arviointia, ja kriittisessä reflektiossa arvostellaan niitä ennako-oletuksia, joille oppijan omat uskomukset rakentuvat. (Mezirow 1995, ss. 17, 22.) Oppimisen yhteydessä reflektointi voi olla myös yhteistoiminnallista pohdintaa (Sahlberg & Leppilampi 1994, s. 30; ks. myös Poikela 1998, s. 61).

Humanistisessa suuntauksessa oppimista tarkastellaan pikemminkin yksilön kasvun ja kehittymisen ulottuvuudesta kuin tiedon siirtymisen näkökulmasta. Oppiminen pohjaa omakohtaisiin kokemuksiin ja kokemusten reflektointiin, jolloin

transfer jää vähäiseksi. Uusissa tilanteissa oppiminen perustuu kulloisiin kokemuksiin, joten tieto ei siirry tilanteesta toiseen. (ks. Packer, 2001, ss. 495–496; Mezirow, 1995, ss. 17, 22; Kolb, 1984, ss. 23–41.) Vastaavasti transferissa on kyse siitä, miten yksilö kykenee hyödyntämään yhdessä tilanteessa oppimaansa toisessa tilanteessa (Tuomi-Gröhn 2000, s. 326).

Humanistisella psykologialla on ollut merkittävä vaikutus opetukseen paitsi kokemuksellisen myös itseohjautuvan oppimisen kautta (Sahlberg & Leppilampi 1994, s. 31). Humanistisen suuntauksen mukaan kaikilla ihmisillä on myötäsytynäinen valmius itseohjautuvuuteen (Rauste-von Wright, 1997, s. 17). Itseohjautuvuuteen kuuluu keskeisesti se, että oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan, jolloin hän myös sitoutuu siihen. Opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan kehittymistä itsereflektion avulla. Tässä yhteydessä myös opettajan rooli vaihtuu kontrolloijasta ja auktoriteetista ohjaajaksi ja kannustajaksi. Erityisesti Knowles painottaa oppijan aloitteellisuutta oppimisprosessissa. (Knowles, 1975.) Mezirow puolestaan edustaa yhteisöllisempää itseohjautuvuutta. Hänen mukaansa itseohjautuvuuden ehtona on vuorovaikutus ympäristön kanssa, sillä vuorovaikutus mahdollistaa autenttisen käsityksen itsestä ja suhteesta ympäröivään todellisuuteen. (Mezirow 1995, ss. 17–36.)

Humanistisessa lähestymistavassa ei hyväksytä autoritaarisuutta tai epädemokraattisuutta vaan arvostetaan vapautta, empatiaa ja suvaitsevaisuutta (Perunka, 2015, s. 29). Toisaalta humanistisen suuntauksen kritiikki kohdistuu juuri sen idealistiseen näkemykseen persoonallisuudesta. Esimerkiksi Vilkkö-Riihelä (2001) kritisoi, ettei humanistinen suuntaus ota huomioon sitä, että ihminen on enemmän tai vähemmän sidoksissa sosiaaliseen ympäristöönsä. Hän toteaa, että ajatus ihmisen kohtaamisesta ja ymmärtämisestä ainutkertaisena yksilönä on ihanne, joka ei välttämättä toteudu koulutuksessa, yhteiskunnassa tai työelämässä. Lisäksi Vilkkö-Riihelä arvioi humanistista suuntausta epätarkaksi. Hänen kritiikkinsä kohdistuu siihen, että suuntaus tarjoaa oletuksia ja subjektiivisia kokemuksia eikä selkeitä yleispäteviä selityksiä asioille. Koska objektiiviset tutkimustulokset puuttuvat, teorian esittämiä väitteitä on vaikea osoittaa oikeiksi tai vääriksi. (Vilkkö-Riihelä, 2001, s. 539.) Puutteistaan huolimatta humanistisen suuntauksen

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla anti oppimiselle ei ole vähäinen. Humanistinen suuntaus korostaa yksilön oman arvomaailman löytämistä luovalla ja rakentavalla tavalla sekä näkee ihmisessä olevan potentiaalin kasvuun ja kehittymiseen (Vilkko-Riihelä, 2001, s. 539).

Näkemykseni mukaan humanistisella suuntauksella on runsaasti yhtymäkohtia työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Kummassakin korostuu kokemuksen merkitys. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on työelämän tilanteiden omakohtaista kokemista. Oppimisen välitön omakohtainen kokemus on olennainen osa myös humanistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa. Toinen yhtymäkohta liittyy kokemusten reflektointiin. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tavoitteena on saada oppija tiedostamaan omaa oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät ja toimimaan kriittisesti refleктоimalla (ks. Vaherva, 2005). Myös kokemukselliseen oppimiseen liittyy reflektio joko yksilöllisenä tai yhteisöllisenä prosessina (Jarvis, 2010; Mezirow, 1995; Kolb, 1984). Niin ikään työpaikalla oppimiseen liittyy monenlaisten taitojen oppiminen ja hallinta, esimerkiksi tunteiden (Heikkilä, 2006), ammatillisten valmiuksien (Kurtti, 2012), sosiaalisten taitojen, ajattelutaitojen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen (Virtanen, 2013). Täten Rogersin mielekkään oppimisen periaatteet soveltuvat myös työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena on luoda edellytykset opiskelijan itseohjautuvuudelle työelämässä (Koro, 2004). Löfmanin (2014) tutkimus sairaanhoitajaopiskelijoiden itseohjautuvuuden monipuolisesta toteutumisesta koulutuksen aikana vahvistaa Knowlesin näkemystä aikuisopiskelijoiden itseohjautusta oppimisesta. Humanistis-kokemuksellisella suuntauksella on myös useita yhtäläisyyksiä seuraaviksi tarkasteltaviin kognitiivisiin ja konstruktivisiin näkemyksiin.

#### **2.2.4 Oppiminen tiedon tulkitsemisena ja rakentamisena**

Oppimisteoreettisessa suuntauksessa 1960-luvulla tapahtunut käänne behaviorismista *kognitivismiin* (Ihanus, 2000, s. 466) merkitsi kokonaan uudenlaista tieteenfilosofista lähtökohtaa ja paradigman muutosta (Rinne, Kivirauma & Lehtinen,

2004, s. 47). Kun behavioristisen oppimisteorian taustalla oli empiirinen aatesuuntaus, perustui kognitiivinen oppimissuunta rationalismiin, jonka mukaan ihminen on tiedon tuottaja ja prosessoija (ks. Säljö, 2004, s. 51). Kognitiivisen paradigman taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, joka pyrkii ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004, s. 47). Kognitiivisessa tutkimuksessa ongelmia ei lähestytä ensisijaisesti havainnoinnin ja testaamisen keinoin vaan painotetaan mielen toimintoja, kuten muistia, mielikuvitusta ja elämäkokemusta. (ks. Gadamer 2004, ss. 4–6; Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004, s. 47; von Wright, 2002, s. 258.)

Kognitiivinen lähestymistapa ei ole yhtenäinen, vaan se sisältää joukon näemyksiä, joille rakentuu teoria sekä oppimisesta että yksilön toiminnan muotoutumisesta (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta, 1989, s. 27). Kognitiivisen suuntauksen taustalla ovat mm. hahmopsykologia ja informaation prosessointiteoria (Ruohotie, 2000, ss. 110–111; Tynjälä, 1999, ss. 31–37). Hahmopsykologian keskeisiä käsitteitä ovat havainto, oivallus ja merkitys. Yksilön olemassa olevat tietorakenteet vaikuttavat siihen, mihin havainnoijan tarkkaavaisuus kohdistuu (Ruohotie, 2000, ss. 110–112). Mezirowin (1995, s. 17) mukaan odotustottumukset vaikuttavat merkittävästi siihen, millaista informaatiota yksilö havaitsee tai ei havaitse. Odotustottumukset ovat tietty joukko oletuksia, joiden kautta ihminen tulkitsee kokemuksiaan. Kokemusta tulkitessaan yksilö antaa sille jonkin merkityksen. Odotusten vastaista informaatiota ei havaita niin helposti kuin odotusten mukaista informaatiota (Ruohotie, 2000, ss. 110–112). Kuten edellä Ruohotie myös Virtanen (2013), joka tutki opiskelijoiden oppimista ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä, toteaa odotusten ja kokemusten merkityksen uusien tietojen ja taitojen oppimisessa. Tutkimuksen mukaan aikaisemmat kokemukset edistävät opiskelijoiden kykyä erottaa asioita, tulkita havaintojaan ja oppia uusia tietoja ja taitoja. (Virtanen, 2013, s. 59.) Tämä on olennainen tieto myös oman tutkimukseni näkökulmasta.

Kognitiivisen teorian tärkeitä vaikuttajia ovat amerikkalainen psykologi Ulric Neisser ja englantilainen psykologi Jerome Bruner. Neisser (1982) ymmärsi, että

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla ihmisen tiedonkäsittely on monimutkainen tapahtumasarja, joka ei etene vain yhteen suuntaan. Samalla tavoin kuin havaintomme maailmasta muokkaavat sisäisiä mallejamme, myös aikaisemmat kokemukset ja tiedot suuntaavat havaintojamme ja vaikuttavat siihen, mitä muistamme ja opimme. Bruner (1996) painotti tutkimuksissaan, että oppijalle on hyödyllistä, kun hän löytää opittavan asian itse omin kognitiivisin ponnisteluin. Opettajan tehtävänä on olla oppimisen ohjaajana ja opapaana, joka auttaa opiskelijaa itsenäiseen löytämiseen. Lisäksi hän korosti, että oppimisen tavoitteena on ymmärryksen syveneminen. Suomessa von Wright keskittyi oppimisen, muistin ja valikoivan tarkkaavaisuuden tutkimiseen. (Ahonen, 2000, ss. 420, 431; Ihanus, 2000, ss. 466–467.) Vastaavasti Engeström (1987, ss. 76–90) kehitti täydellisen oppimisen mallin, jossa orientaatioperustan luomisella on keskeinen sija.

Kognitiivisen oppimisnäkömyksen keskeinen käsite on skeema. Käsitteellä viitataan tiedon organisoitumiseen. Skeema on ikään kuin tiettyä ilmiötä koskevan aiemman tiedon ja kokemusten muokkaama ennakkokäsitys, joka ohjaa havaitsemista ja uuden informaation vastaanottoa tästä ilmiöstä. Skeema ei ole muuttumaton, vaan uusi tieto muokkaa skeemaa jatkuvana prosessina. (Kuusinen & Korhonen, 1991, s. 50.) Oppimisen kannalta olennaista on informaation liittäminen jo olemassa olevaan skeemaan, tiedollisten rakenteiden ja toimintaa ohjaavien sisäisten mallien sisältämään tietoon (Neisser, 1976; 1982, ss. 24–26). Oppiminen on siten skeemojen edelleen kehittämistä. Lehtisen ym., (1989) mukaan yksilön elämänsä aikana kehittämät skeemat mahdollistavat toimintojen toistamisen, soveltamisen uudenvälisiin tilanteisiin sekä useiden toimintojen yhdistämisen laajemmiksi toiminnoiksi. Kun tiedollisten rakenteiden keskinäiset kytkökset ja hierarkiset rakenteet lisääntyvät, kasvaa tiedon käyttökelpoisuus, laajojen kokonaisuuksien hallinta ja ymmärtäminen (Lehtinen ym., 1989, ss. 36–39.) Skeemojen rakentuminen ja kehittyminen on olennaista myös tutkimukseni kohteena olevassa opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa: oppiminen on sitä tehokkaampaa ja pysyvämpää mitä jäsentyneempiä opiskelijan aikaisemmat tietorakenteet (skeemat) ovat ja miten tehokkaita ongelmanratkaisu- ja mieleenpainamisstrategioita oppija on tietorakenteiden muodostamisen yhteydessä oppinut.

Toinen keskeinen käsite kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä on orientaatioperusta. Tällä tarkoitetaan ajattelu- ja toimintamallia, jonka avulla opiskelija muodostaa käsityksensä jostakin kohteesta, arvioi ja käsittelee sitä sekä ratkaisee siihen liittyviä tehtäviä. (Engeström, 1987.) Tämä on osittain päällekkäinen skeeman käsitteen kanssa, sillä olennaista kummassakin ajattelumallissa on tiedon jäsentäminen. Orientaatioperustasta puhutaan kuitenkin erityisesti oppimisen ja opetuksen välineenä, kun taas skeemat toimivat laajemmin kaikessa yksilön informaation prosessoinnin ja havainnoinnin perustana. Orientaatioperusta on oppijan itse muodostama ennakkokuva, joka paljastaa eräänlaisen yleisperiaatteen ja oleelliset kohdat opittavasta asiasta kokonaisuutena. (ks. Engeström, 1987, ss. 76–90; Kuusinen ym., 1991, s. 50.) Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa orientaatioperustana voi toimia esimerkiksi työpaikan työohje, jonka avulla opiskelija kykenee yhdistämään yksityiskohdat kokonaisuuksiksi.

Kognitiivisen oppimisnäkemysten mukaan oppiminen ei ole vain mekaanista mieleen painamista, vaan se tapahtuu useiden vaiheiden kautta. Oppimisen laadun kannalta on keskeistä oppijan metakognitiiviset prosessit. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppijan tietoa omasta tiedonkäsittelystään eli kognitiostaan – oppijan tietoja omasta ajattelustaan ja oppimisestaan. Metakognitiiviseen tietoisuuteen kuuluvat tiedot oppimisen päämäärästä, itsestä oppijana, tehtävästä, oppimisstrategioista ja metakognitiivinen tieto strategioista. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppijan oman tiedonkäsittelyn eli kognition säätelyä. Oppimaan oppimisella tarkoitetaan metakognitiivisten taitojen oppimista. (Karhiola, 2000, ss. 10–14.) Metakognitiivisten taitojen kehittyminen on olennaista myös opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, sillä opiskelijan kyky säädellä oppimaansa edistää hänen riippumattomuuttaan ja itsenäisyyttään alati muuttuvassa toimintaympäristössä.

Kognitiivinen teoria on vaikuttanut suuresti käsityksiin oppimisesta. Kognitiivisen oppimisnäkemysten mukaan oppija on aktiivinen ja tavoitteellinen informaation vastaanottaja, käsittelijä ja tuottaja (Kuusinen & Korkiakangas, 1991, s. 48). Oppimisessa painotetaan kognitiivisia toimintoja eikä niinkään oppimisen tuotoksena syntyvää tietoa (Vilkko-Riihelä, 2001, s. 58). Tärkeää on, mitä yksilön

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla mielessä, ajattelussa, muistissa ja ymmärryksessä tapahtuu, kun tehtävää suoritetaan. (Sahlberg ja Leppilampi 1994, s. 18). Toisaalta kognitiivisen oppimisteorian kritiikki kohdistuu juuri sen kapeaan näkemykseen tiedon muodostuksesta. Esimerkiksi von Wright (1996) kritisoi sitä, ettei teoria ota huomioon oppijan motivaatioita, emootioita ja arvoja, jotka hänen mukaansa ovat yhtä lailla kytköksissä tiedon konstruointiin kuin kognitiiviset prosessit (von Wright, 1996, s. 10).

Von Wrightin (1996) mukaan kognitiivisesta oppimisteoriasta alettiin vähitellen käyttää nimitystä *konstruktivistinen oppimiskäsitys* (von Wright, 1996, s. 10). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen erottaminen kognitiivisesta on käytännössä hankalaa, sillä konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan (Rauste-von Wright ym., 2003). Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä konstruktivistinen oppimiskäsitys, kun viitataan kognitiivisiin ja konstruktivistisiin teorioihin.

Konstruktivismiin taustalla ovat myös humanistinen psykologia, Deweyn progressiivinen pedagogiikka (von Wright, 1996, ss. 11–13) ja Meadin symbolinen interaktionismi (Kauppila, 2007, s. 34). Puolimatkan (2002) mukaan merkittävin historiallinen vaikuttaja konstruktivistisen oppimisteorian näkökulmasta on ollut sveitsiläinen tutkija Jean Piaget (1896–1980), joka käsitti oppimisen perustuvan oppijan omiin havaintoihin ja tietorakenteisiin, eikä reaktiona ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen (Puolimatka, 2002, s. 88.)

Konstruktivismi ei itsessään ole oppimisteoria eikä oppimisen selitysmalli vaan pikemminkin joukko käsityksiä, jotka pohjautuvat yhteisiin teoreettisiin periaatteisiin. Konstruktivismi on tiedon olemusta käsittelevä paradigma. (Tynjälä, 2005, ss. 162–163; Sahlberg & Leppilampi 1994, s. 24.) Se on epistemologinen eli tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on, ja miten sitä hankitaan. Tietoa ei pidetä siirrettävissä olevana, objektiivisena heijastumana todellisuudesta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Konstruktivistinen tietoteoria perustuu konstruktivistiseen ontologiaan, joka pitää maailmaa sellaisena kuin se kullekin ihmiselle ilmenee (Puolimatka, 2002, ss. 77, 80). Eri tieteenalojen julkaisuissa käytetään käsitteitä konstruktivismi ja konstruktionismi. (Tynjälä, 1999, ss. 37–38; Sahlberg & Leppilampi 1994, s. 24.) Edellä mainittuja käsitteitä

käytetään samassa merkityksessä. Erotuksena on se, että konstruktionismia käytetään yleensä yhteiskuntatieteissä, sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vakiintunein termi on tässäkin työssä käytettävä konstruktivismi. (Roos, 2001; Willman, 2001; Tynjälä, 1999.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on konstruktivistisen tietoteoreettisen oppirakennelman ilmenemismuoto. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppimisen sisäinen säätely, joka on sekä rationaalisen että konstruktivistisen tietokäsityksen peruslähtökohta. (Tynjälä, 1999, ss. 24–27, 37.) Konstruktivistisia oppimiskäsityksiä on useita, ja niillä on erilaisia painotuksia (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005, ss. 24–39; von Wright, 1996, s. 10). Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) jaottelevat konstruktivismiin kognitiiviseen konstruktivismiin, sosiokonstruktivismiin ja pragmatistiseen näkökulmaan (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005, s. 24). Kognitiivinen konstruktivismi tarkastelee oppimista yksilön perspektiivistä. Sosiokonstruktivismissa painottuu oppimisen sosiaalinen aspekti, ja pragmaattinen suuntaus on lähellä sosiokonstruktivismia, sillä se painottaa oppimisessa kielen, välineiden ja toiminnan merkitystä. Puolimatkan (2002) ja Tynjälän ym. (2005) mukaan konstruktivismiin eri muunnelmille on yhteistä se, että niissä painotetaan yksilön kykyä rakentaa oma todellisuutensa ja oppija käsitetään aktiivisena tiedon rakentajana ja tulkitsijana (Tynjälä ym., 2005, ss. 24–39; Puolimatka, 2002, s. 32).

Konstruktivismiin käsitettä on arvosteltu (mm. Puolimatka, 2002, s. 32; Miettinen; 2000, ss. 281, 288) liian laajaksi ja epämääräiseksi. Hajanaisuutta on pidetty jopa niin suurena, että on pohdittu, voiko sitä edes pitää määriteltävissä olevana oppimiskäsityksenä (Miettinen, 2000, s. 277). Miettisen (2000) mukaan olisi perustellumpaa puhua kustakin teoriasta niiden omista lähtökohdista ja omilla nimillä tekemättä niistä konstruktivismiin alalajeja. (Miettinen, 2000, ss. 281, 288.) Yhteistä konstruktivismiin suuntauksille on kritiikki behaviorismia kohtaan (Kalli, 2003, s. 59). Konstruktivistiset näkemykset ovat merkittävästi muuttaneet käsityksiä oppimistapahtumasta. Oppiminen on ennen muuta oppimistoimintoja eikä tiedonsiirtoa opettajalta oppilaalle. (Kauppila, 2007, s. 42.)



Konstruktivismissa oppimista kuvataan tiedon prosessointina (Kalli, 2003, s. 63) ja syväoppimisen muotoja pidetään tärkeämpänä kuin pintapuolista oppimista tai ulkoa oppimista. (Kauppila, 2007, ss. 38, 43.) Myös reflektiivisen oppimisen teoreettinen tausta kytkeytyy konstruktivismiin. Oppimisessa korostuvat ongelmanratkaisun tyylit ja strategiat, joiden perusteella opiskelija prosessoi ja rakentaa tietoa. (Kauppi, 2004, s. 204.) Tiedon rakentumiseen vaikuttavat oppijan aikaisemmat tietorakenteet, kokemukset ja ennakkokäsitykset (Tynjälä, 2005, s. 163; Rauste-von Wright 1997, s. 17) sekä yksilön ulkopuoliset tekijät, kuten sosiaalisen ympäristön toimintaa suuntaavat tekijät (Lehtinen ym. 1989, ss. 28–30). Ihminen rakentaa toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään todellisuuden osana. (Tuomisto 1998, s. 46.) Työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta konstruktivistinen oppimiskäsitys merkitsee sitä, että oppimisessa painotetaan sisäisiä prosesseja eikä ulkoisessa käyttäytymisessä havaittavia muutoksia.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen ja osaa asettaa itselle tavoitteita, arvioida oppimistaan sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelijan noustessa aktiiviseen rooliin opettajan toiminta muuttuu entistä enemmän oppimisen ohjaamiseksi. (Kauppila, 2007, ss. 38, 43.) Lahdes (1997) korostaa opettajan antaman tuen ja ohjauksen merkitystä oppijalle. Hänen mukaansa oppijan tiedon konstruointiprosessit menevät helposti hakoteille, mikäli opettaja ei ohjaa oppijan oppimisprosesseja. (Lahdes, 1997, s. 93.) Myös Virtasen (2013) työssäoppimista koskeva tutkimus vahvistaa opiskelijoiden tarvitsevan ohjausta työpaikan oppimisympäristössä (Virtanen, 2013, ss. 80, 107). Järvilehdon (2000) mukaan oppiminen on parhaillaan opettajan ja oppilaan yhteistyötä, joka lisää kummankin toimintamahdollisuuksia. Myös Tikkasen (2006) työssä oppimista koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että oppiminen työpaikalla on vastavuoroinen prosessi sekä laadukas oppiminen työpaikan kontekstissa edellyttää opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien välistä yhteistyötä (Tikkanen, 2006, ss. 71, 118, 159).

Transfer eli siirtovaikutus on konstruktivismiin keskeinen käsite. Siirtovaikutuksesta ei kuitenkaan ole olemassa yhtä ainoaa teoriaa. Konstruktivististen tutkijoiden keskuudessa on hahmoteltu erilaisia transfer-tyyppejä. Esimerkiksi Salomon ja Perkins (1989) tarkastelevat oppimisen siirtymistä passiivisen ja aktiivisen transferin kautta. Passiivinen transfer tarkoittaa, että taito on helposti siirrettävissä samankaltaiseen kontekstiin. Aktiivisen transferin omaavan taidon siirtyminen sen sijaan edellyttää oppijalta reflektiivistä pohdintaa ja abstrahointia. (Salomon & Perkins, 1989.) Transfer-käsityksiä edustavat myös Dettermanin (1993) esittämä tiedonsiirto samankaltaisiin (lähellä oleva transfer) ja erilaisiin (kaukainen transfer) tilanteisiin sekä Lebermanin, McDonaldin ja Doylen (2006) kuvaama positiivinen ja negatiivinen transfer. Tutkijoiden mukaan (Leberman ym., 2006) positiivinen transfer helpottaa opitun siirtymistä uuteen tilanteeseen, kun taas negatiivinen transfer vaikeuttaa sitä. (ks. Foley & Kaiser, 2013, s. 7; Leberman ym., 2000.) Tuomi-Gröhnin mukaan kaikissa näissä transfer-käsityksissä on taustalla skeeman käsite, joka on tiedon siirtymisen perusta. Oppijan tehtävänä on tunnistaa aiemmasta tehtävästä tuttu skeema uudessa tilanteessa. (Tuomi-Gröhn, 2000, s. 326.) Tuomi-Gröhn toteaa konstruktivististen transfer-käsitysten olevan ongelmallisia, sillä ne eivät tarkastele toiminnassa tapahtuvia muutoksia tai tiedon siirtymistä koulusta työpaikalle. Tämän vuoksi konstruktivistiset transfer-käsitykset eivät anna välineitä tietojen ja toiminnan liikkuvuuteen koulun ja työpaikan välillä (Tuomi-Gröhn, 2000, ss. 326–327.)

Tuomi-Gröhn (2000, s. 327) pitää Bereiterin näkemyksiä kahdenlaisesta transferista mielenkiintoisena työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta. Ensimmäinen eli periaatteiden siirtovaikutus kuvaa sitä, että opiskelijat tunnistavat koulun ulkopuolisissa tilanteissa, mitä opittuja periaatteita he voivat niissä soveltaa. Toinen eli luonteenlaatuun perustuva siirtovaikutus, kuvastaa, miten halukkaita ja kykeneviä opiskelijat ovat soveltamaan opittuja periaatteita arkitodellisuudessa. Bereiterin ansiona on, että hän ottaa huomioon koulun ulkopuolisen maailman ja korostaa tilanteiden luomista, eikä ”oikeiden” vastausten tarjoamista eri tilanteissa. (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 23–24; Tuomi-Gröhn, 2000, s. 327.)

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Tämä on tärkeä havainto myös tutkimukseni näkökulmasta. On mielekästä ajatella, että opiskelija pyrki tietoisesti luomaan työpaikalle tilanteita, joissa hän voisi soveltaa koulussa oppimiaan periaatteita. Toisaalta Bereiterin näkemyksen puutteeksi voisi mainita, ettei hän kiinnitä huomiota työympäristön kulttuuriin tai sosiaalisiin seikkoihin, jotka kuitenkin ovat yksilöllisten valmiuksien ohella merkittäviä työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökannalta.

Konstruktivismin anti näkyy mielestäni selvästi aikuisopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa, jossa oppijalta edellytetään aktiivisuutta oman oppimisensa suhteen. Tietoa ei siten voida sellaisenaan välittää oppijalle, vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse. (ks. luku 2.1; Tynjälä, 1999.) Virtasen (2013) tutkimus vahvistaa, että työssä tapahtuvassa oppimisessa on tärkeää mielensisäisten prosessien kehittyminen. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden työssäoppimisessa merkittäviksi muodostuivat oppimistaitojen, kriittisen reflektion, kehittämisorientaation ja itsearvioinnin taitojen oppiminen (Virtanen, 2013, ss. 71–75; ks. myös Sahlberg & Leppilampi 1994, s. 18.) Edelleen työpaikalla tapahtuva oppiminen edellyttää opiskelijan itseohjautuvuutta sekä yhteistyötä työpaikkaohjaajien ja opettajien kanssa (Virtanen, 2013, s. 96; Väisänen, 2003, ss. 173–178; Varila & Viholainen, 2000). Tämä on tärkeää myös konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, jonka mukaan oppiminen on oppijan aktiivista ja sosiaalista toimintaa, jota ohjaaja voi tukea, mutta ei saada aikaan (Puolimatka, 2002, ss. 22–24; Ruohotie, 2000, s. 119).

Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa korostuu myös työpaikkaohjaajan ja opettajan rooli. Tutkimusten mukaan ohjaus auttaa opiskelijaa suuntaamaan oppimistaan, tunnistamaan omia voimavarojaan ja kehittämisalueitaan (luku 2.1). Myöskään konstruktivistinen oppimiskäsitys ei väheksy opettajan tai ohjaajan roolia. Näkemyksen mukaan oppijan itseohjaavuus on oppimisen tavoite, ei lähtökohta (Lahdes, 1997, s. 93).

Konstruktivistinen ajattelutapa on ollut vallalla oppimista koskevista keskusteluissa ja tutkimuksissa viime vuosikymmeninä (Cantell, 2000, s. 22). Kotila (2003) näkee konstruktivismin puutteeksi ammatillisen koulutuksen näkökul-

masta sen, että oppimisessa kiinnitetään huomiota yksilön mielensisäisiin prosesseihin, eikä nähdä oppimista käytännöllisinä kykyinä hallita opittuja taitoja. Tällöin ammatilliseen osaamiseen kuuluva työn tekninen hallinta eli ammattitaito ja sen oppiminen jäävät vähemmälle tarkastelulle. Oppimisen tuottamien muutosten tulisi kuitenkin näkyä juuri ammatillisessa toiminnassa, eikä ainoastaan käsitteellisessä ajattelussa. (Kotila 2003, ss. 15–16.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen heikkoudeksi voidaan todeta myös se, että oppimistapahtuman kontekstuaaliset ja kulttuuriset näkökulmat jäävät liian vähälle huomiolle. Ammatin oppiminen on kiinteässä yhteydessä työpaikan arvoihin ja kulttuuriin, joten konstruktivistinen oppimiskäsitys ei täysin kykene vastaamaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen haasteisiin.

Edellä tarkastelin oppimista lähinnä yksilökeskeisen konstruktivismin näkökulmasta. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan oppimista sosiaalisena toimintana, joten laajennan tarkasteluani konstruktivismin toiseen päähaaraan eli sosio-konstruktivismiin.

## **2.2.5 Oppiminen sosiaalisena toimintana**

Konstruktivismiin pohjautuvan *sosiokonstruktivismin* taustalla on postmoderni tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto on sosiaalisesti konstruoitua ja kieleen sitoutunutta (Prawat, 1996, s. 223). Tämä merkitsee sitä, että ihminen ja hänen tietonsa käsitetään osaksi maailmaa eikä siitä erilliseksi tai ulkopuoliseksi. Sosiokonstruktivistinen tiedonkäsitys hylkää näin dualistisen käsityksen tiedon luonteesta, joka on ominaista modernille, yksilökonstruktivistiselle tiedonkäsitykselle (Tynjälä, 1999, s. 56; Prawat, 1996, s. 217).

Sosiokonstruktivismin määrittelyä hankaloittaa se, että suuntaus on kehittynyt eri tieteenalojen, kuten sosiologian, psykologian ja sosiaalipsykologian keskuudessa ja tuottanut useita tulkintoja eri aihepiireistä (Kuusela, 2000, s. 25). Tynjälän (1999) mukaan sosiokonstruktivismi on yksi sosiaalisen konstruktivismin suuntauksista ja se on saanut vaikutteita niin pragmaattisesta filosofiasta kuin filosofi Giambattista Vicon (1668–1744) ajattelusta. Pragmatismi näkee ihmisen

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla aktiivisena ja tarkoitushakuisena yksilönä, jonka tiedonmuodostuksessa oma toiminta on tärkeää. Vicon näkemyksissä painottuvat tiedon kollektiivinen luonne sekä kielen merkitys kehitystä palvelevana ja yhteisöjä ylläpitävänä välineenä. (Tynjälä, 1999, ss. 25–26, 39.) Kuuselan (2000) mukaan sosiologiassa sosiokonstruktivismi on tavallisimmin liitetty Bergerin ja Luckmanin teokseen *The Social Construction of Reality* (Kuusela, 2000, s. 17; ks. myös Kauppila, 2007, s. 49; Tynjälä, 1999, s. 55). Psykologian alalla perinteen synty liitetään Vygotskyn psykologiseen ajatteluun, Volosinovin kielifilosofiaan ja Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan. Sosiaalipsykologiassa perinteen alku liittyy Gergenin esittämiin teeseihin sosiaalipsykologian historiallisuudesta. Tämän jälkeen ajattelutapa on hajautunut eri suuntiin, eikä suuntausta voida pitää yhtenäisenä muutoin kuin hyvin väljässä merkityksessä. (Kuusela, 2000, s. 17.)

Lähtökohtiensa moninaisuudesta johtuen sosiokonstruktivististen käsitteiden käyttö on vaihtelevaa ja vakiintumatonta. Sosiokonstruktivismista onkin viime vuosikymmeninä muodostunut eräänlainen muotikäsite, jota käytetään yleisesti puhuttaessa kielen ja sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009b, s. 229; Kuusela, 2000, ss. 15–16). Kauppilan (2007) mukaan sosiokonstruktivismi on johdettu englanninkielisestä käsitteestä *social constructivism*, joka on käännetty suomeksi muotoon *sosiaalinen konstruktivismi* tai *sosiokonstruktivismi* (Kauppila, 2007, s. 47). Myös Tynjälän (1999, s. 26) mukaan sosiaalinen konstruktivismi tarkoittaa samaa kuin sosiokonstruktivismi. Sosiaali-tieteissä on käytetty myös käsitettä *social constructionism* (*sosiaalinen konstruktionismi*), joka on merkitykseltään lähellä *social constructivism* -käsitettä. (Kauppila, 2007, s. 47.) Puolimatkan (2002) mukaan sosiaalinen konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktionismi ovat kaksi täysin erilaista käsitettä. Näistä jälkimmäinen hänen mukaansa viittaa yksilön tiedollisten rakenteiden kehittymisen yhteisöllisiin ehtoihin, ensimmäinen puolestaan käsittelee yhteisöllisten tiedon muotojen, kuten tieteellisen tiedon kehittymisen ehtoja. (Puolimatka, 2002, s. 73.) Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä sosiokonstruktivismi. Valitsemani käsite on va-

kiintunein oppimista koskevista tutkimuksista, kun viitataan oppimisen sosiaaliin, vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminnallisiin prosesseihin (ks. Kauppila, 2007, s. 48; Tynjälä, 1999, s. 38).

Sosiokonstruktivismissa oppimista kuvataan yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakentamisprosessiksi (Kauppila, 2007, s. 113). Jokaisen yksilön tieto on osa ympäröivän yhteisön tietojärjestelmää ja tieto rakennetaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa neuvottelemalla asioiden merkityksestä (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009b, s. 229). Sosiokonstruktivismi avaa näin uudenlaisen ymmärryksen oppimisen luonteesta, joka on erilainen kuin behavioristisissa tai konstruktivistisissa oppimisnäkemyksissä, sillä niissä korostetaan yksilökohtaista kokemusten muuttumista tai tietojen ja taitojen mielensisäisessä käsittelyssä tapahtuvaa muutosta. Sosiokonstruktivismissa oppimista ei nähdä yksisuuntaisena muutosprosessina vaan vastavuoroisena interaktioon perustuvana oppimistilanteena, jossa vuorovaikutuksen kautta muodostuu uudenlaista oppimista. (Kuusela, 2000, ss. 25, 29.) Voidaan siis ajatella, että siirtovaikutus on näiden skeemojen hyödyntämistä toisissa tilanteissa.

Sosiokonstruktivistisen oppimisnäkemysten mukaan oppija omaksuu tietoa aktiivisesti prosessoimalla ja vaikuttamalla ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009b, s. 229). Oppijalta odotetaan itseohjautuvuutta tiedon hankinnassa ja työstämisessä sekä aktiivista osallistumista keskinäiseen vuorovaikutukseen (Kauppila, 2007, s. 131). Itseohjautuvuuden toteutumista ei kuitenkaan pidetä itsestänselvyytenä vaan edellytetään, että sen kehittymistä tuetaan (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009b, ss. 212, 226; Kauppila, 2007, s. 120). Opettaja voi siten ottaa aktiivisen roolin ja luoda ”rakennuspuita”, jotka auttavat opiskelijaa ymmärtämään asioita uudella tasolla (Kauppila, 2007, s. 120). Tähän liittyy Vygotskyn (1978) ajattelu lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa ihminen voi vuorovaikutuksessa kokeneemman henkilön kanssa oppia jotain sellaista, mihin hän ei yksin kykenisi (Vygotsky, 1978). Opettaja voi myös aktivoida opiskelijan ajattelua esittämällä eriäviä (sosiokognitiivinen konflikti) näkökulmia asiaan (Tynjälä, 1999, s. 154). Tämä ei sinänsä saa aikaan oppimista, vaan sen edelly-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla tyksenä on, että konflikti ratkaistaan. Sosiokognitiivisen konfliktin hyödyntämisen oppimisessa perustuu Piagetin ja Deweyn näkemyksiin. Piagetin mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä yksilön ajattelun aktivoijana sekä jaetun ymmärtämisen muodostamisessa yksilöiden kesken (Tynjälä, 1999, s. 154). Dewey puolestaan on esittänyt, että yhteisöllä on oppimisessa keskeinen rooli, sillä yksilöt eivät voi kehittyä yksikseen vaan tarvitsevat jatkuvasti sosiaalisia ärsykeitä (Kauppila, 2007, s. 51).

Sosiokonstruktivismia on kritisoitu niin suuntauksen hajanaisuudesta, käsitteiden epämääräisyydestä kuin sen keskittymisestä kielelliseen vuorovaikutukseen (Kauppila, 2007; Puolimatka, 2002; Kuusela, 2000). Puolimatkan (2002) mukaan sosiokonstruktivismin käsitys totuudesta kieleen ja kulttuuriin sidottuna sisältää ajatuksen, että myös sosiokonstruktivistinen teoria on syntynyt tietyn yhteiskunnallisen taustan pohjalta, jolloin sen perusolettamukset ovat päteviä vain paikallisesti suuntauksen oman käsitejärjestelmän sisällä. (Puolimatka, 2002, s. 71.) Puolimatka toteaa myös, että korostaessaan yhteisöllistä oppimista sosiokonstruktivismi kyseenalaistaa oppilaitoksessa opitun (teoreettisen) tiedon mielekkyyden. Sosiokonstruktivistinen näkemys tiedon luonteesta ei Puolimatkan (2002) mukaan kykene ilmaisemaan yleispätevää käsitystä asioista, jonka vuoksi sitä ei voida pitää edistyneempänä tai paremmin todellisuutta vastaavana kuin esimerkiksi realistista käsitystä tieteestä. (Puolimatka, 2002, ss. 72, 74.)

*Sosiokulttuurinen lähestymistapa* on sosiokonstruktivismin ohella yksi oppimisen sosiaalisuutta korostavista suuntauksista. Vaikka kummassakin lähestymistavassa korostuu sosiaalisten prosessien merkitys, ei niitä pidä sekoittaa keskenään. Sosiokulttuurisessa teoriassa oppimista tarkastellaan osana sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kehystä, kun taas sosiokonstruktivismi näkee oppimisen yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotetuksi sosiaalseksi konstruktioksi. (Tynjälä, 1999, ss. 44, 55.)

Sosiokulttuurisen lähestymistavan perustana on ajatus, jonka mukaan tieto elää ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kyse on myös siitä, että ihmiset omaksuvat erilaisia kulttuurisia toimintoja, käyttävät kulttuurin tarjoamia välineitä ja ke-

hittyvät osallistumisen seurauksena (Säljö, 2004, s. 16). Tiedonmuodostus ja oppiminen nähdään siten sosiaalisena ilmiönä ja ymmärryksen katsotaan rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa siinä kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa, jossa he elävät ja toimivat (Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995, s. 3). Näkemys on täten lähellä pragmaattista konstruktivismia, jossa oppimispsykologiseen ajatteluun liittyvät sekä konkreettinen tilanne että sosiaalinen vuorovaikutus (Heikkilä, 2006, s. 75).

Sosiokulttuurinen lähestymistapa ei pyri korvaamaan muita oppimisteorioita. Se tarjoaa erilaisen näkökulman oppimiseen verrattuna aikaisemmissa luvuissa kuvaamiini (ks. luvut 2.2.2–2.2.4) yksilökeskeisiin oppimisteorioihin, joissa oppiminen tapahtuu opiskelijan mielensisäisinä prosesseina tai ulkoisena käyttäytymisen muutoksena. Sosiokulttuurinen lähestymistapa poikkeaa myös aiemmin tässä luvussa kuvaamastani sosiokonstruktivistisesta lähestymistavasta, jossa yksilöt oppivat yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Kyseessä on laajempi kokonaisuus, jossa ollaan tiiviissä vuorovaikutuksessa kulttuurisen ympäristön kanssa (Säljö, 2004).

Sosiokulttuurisen suuntauksen ”isänä” pidetään neuvostoliittolaista psykologia ja kulttuurihistoriallisen koulukunnan luoja L. S. Vygotskya (Säljö, 2004, ss. 46–47; Tynjälä, 1999, s. 44). Muita tunnettuja teoreetikkoja ovat toiminnan teoriaa edustavat A. N. Leontjev ja Y. Engeström, kulttuuripsykologiaa edustavat J. Bruner ja M. Cole sekä tilannesidonnaisen oppimisen teoreetikot J. Lave, E. Wenger ja L. B. Resnick (Tynjälä, 1999, s. 44). Sosiokulttuuristen teorioiden edustajia yhdistää oppimisen yhteisöllisenä kulttuuriin mukautumisen ja muuttamisen prosessina (Tynjälä, 1999, s. 50). Toisin sanoen kulttuurit muokkaavat ihmisen toimintaa, mutta myös syntyvät ihmisten toiminnan tuloksena.

Sosiokulttuurisen teorian keskeisiä käsitteitä ovat *välineet* ja *välittynyt toiminta*, ja ne perustuvat Vygotskyn teorioihin (1978). Vygotskyn (1978) mukaan ihmiset eivät ole suorassa yhteydessä ulkomaailmaan, vaan toiminta on aina välineiden välittämää. Välineillä hän tarkoittaa erilaisia työkaluja ja merkkejä, joita ihmiset ovat historiansa aikana kehittäneet selviytyäkseen fyysisistä ja sosiaalisista tilanteista. (Vygotsky, 1978, ss. 38–57.) Säljön (2004) mukaan välineet ovat



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla yhdistelmä älyllistä tietoa ja fyysistä materiaalia, joihin kaikki tieto on tallennettu. Sosiokulttuurisen teorian perusajatuksen mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset sekä välittävät eteenpäin näitä välineitä että luovat koko ajan uusia välineitä. Tämä merkitsee sitä, että ihminen ajattelee jatkuvasti uusiutuvien älyllisten ja fyysisten välineiden avulla ja niiden välityksellä. (Säljö, 2004, ss. 19–20, 100.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa kaikista välineistä käytetään yhteisnimitystä *kulttuuri*, jolloin kulttuurilla tarkoitetaan tietojen, taitojen, ajatusten, arvostusten ja muiden voimavarojen yhdistelmää, joka hankitaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kulttuuriin sisältyvät myös *artefaktit* eli fyysiset välineet. Kulttuuri on täten yhtä aikaa sekä aineetonta että aineellista ja jotain sellaista, jonka ihminen on luonut ja joka sijaitsee ihmisen ja ulkoisen maailman välissä. (Säljö, 2004, ss. 27–28.) Kulttuuri välittää todellisuutta ihmisille ja ihmiset ymmärtävät todellisuuden erilaisten fyysisten ja älyllisten välineiden kautta. (Säljö, 2004, s. 80.) Koska toiminta on kulttuurin välittämää, eivät ihmiset opi ainoastaan erilaisten välineiden käyttöä vaan myös niitä ajattelutapoja, maailmankuvia ja tietopohjia, jotka ovat ominaisia eri kulttuureille (Säljö, 2004, s. 33).

*Lähikehityksen vyöhyke* on myös yksi sosiokulttuurisen teorian keskeisistä käsitteistä ja se perustuu Vygotskyn (1978) ajatuksiin kehityksen eriaikaisuudesta. Vygotskyn (1978) mukaan yksilön kehitystä eivät määritä pelkästään valmiit kyvyt ja taidot vaan myös valmistumassa olevat. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa juuri näitä kehittymässä olevia taitoja, joita yksilö ei yksin kykene hyödyntämään, mutta ovat saavutettavissa kokeneemman henkilön ohjauksella. (Vygotsky, 1978, ss. 86–90.) Lähikehityksen vyöhyke voidaan myös nähdä opastuksena tietyn kulttuurin tai osakulttuurin tapaan tarkastella jotain ilmiötä. (Säljö, 2004, ss. 122–123.) Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä rooli yksilön kehityksessä.

Sosiokulttuurisen lähestymistavan näkökulmasta oppiminen on osa yhteisön toimintaa. Suuntauksen lähtökohtana toimii näkemys vuorovaikutuksesta kollektiivisen ajattelun ja toiminnan sekä yksilön oppimisen välillä, sillä sosiokulttuurisen

lähestymistavan mukaisesti oppiminen on yksilöiden ja ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kognitiivisten ja fyysisten välineiden omaksumista ja käyttöä. (Säljö, 2004, s. 66). Oppiminen on täten sosiaalistumista niihin toimintoihin, käsityksiin ja vuorovaikutusmalleihin, jotka ovat kulttuurisia ja olemassa yksilön ja yhteisön välisessä kommunikaatiossa. Oppimisen ajatellaan myös olevan yhteydessä elinympäristöihin. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa edellytetään, että yksilöt osallistuvat aktiivisesti yhteisönsä toimintaan ja identiteettinsä rakentamiseen omissa yhteisöissään. Osallistuminen on tärkeää oppimisen kannalta, koska se on lähtökohta yksilölle merkityksellisen tiedon muodostamiselle. (Säljö, 2004, ss. 2, 16, 26, 66.) Wengerin (1998) mukaan yhteisössä oppimista tukee se, että yhteisön jäsenillä on yhteinen tehtävä, jaettu välineistö ja jäsenet ovat sitoutuneita työskentelemään muiden yhteisön jäsenten kanssa (Wenger, 1998, ss. 72–85).

Sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen pohjautuva transfer-käsitys kiinnittää huomiota tilanteiden muuttumiseen. Oppiminen nähdään siirtymänä kahden muuttuvan tilanteen välillä, eikä vain tiedon siirtona muuttumattomasta tilanteesta toiseen. (Tuomi-Gröhn, 2000, s. 328.) Tämä tarkoittaa Tuomi-Gröhnin (2005; 2000) mukaan kokonaan uudenlaista toimintojen tuottamista ja luomista yhteistyössä ympäristön kanssa. Sosiokulttuurinen transfer-näkemys ottaa näin muita oppimiskäsityksiä (ks. luvut 2.2.2–2.2.4) paremmin huomioon muuttuvat tilanteet ja useamman organisaation, minkä vuoksi se on merkittävä työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta. Kyseessä ei siis ole tiedon siirto oppilaitoksesta työpaikalle tai kokeneemman työntekijän työtapojen omaksuminen työn kontekstissa. Työpaikalla tapahtuva oppiminen perustuu oppilaitoksen ja työpaikan välisiin rajanylityksiin ja molemminpuoliseen tiedonkulkuun, jolloin oppimisen tavoitteeksi muodostuu yksilön koko identiteetin ja toiminnan muuttuminen vuorovaikutuksessa muuttuvien ympäristöjen kanssa. Sosiokulttuurisen transfer-käsityksen rajoitukseksi Tuomi-Gröhn mainitsee, ettei lähestymistavassa kiinnitetä huomiota, millaisia välineitä hyödyntäen siirtymiä ja rajanylityksiä voidaan tuottaa. (Tuomi-Gröhn, 2005, ss. 21–47; 2000, s. 328.)

Vaikka sosiokulttuurinen lähestymistapa onkin monien tutkijoiden käyttämä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, on teoriaan suhtauduttu myös kriittisesti. Esimerkiksi Liu ja Matthews (2005, s. 392) kritisoivat sitä, ettei sosiokulttuurinen teoria pidä yksilön ajattelua itsenäisenä suhteessa yhteisöön, sillä teoria ei tunnista ajatusta yksilöiden mahdollisuudesta tuottaa henkilökohtaista ymmärrystä ja nousta sosiaalisten normien yläpuolelle. Lisäksi he (Liu & Matthews, 2005) mainitsevat, ettei teoria selitä, miten oppimisprosessi ja kehitys tapahtuvat. Packerin (2001, ss. 502–503) mukaan sosiokulttuurisen viitekehyksen sisällä tulisikin syvemmin tarkastella yksilön roolia. Lewis, Enciso ja Moje (2007, s. 5) kritisoivat sitä tapaa, jolla yksilö ja oppiminen liitetään osaksi kontekstia. Heidän mukaansa sosiokulttuurisessa lähestymistavassa on usein esitetty, että yksilö kehittyy ja oppii osallistumalla sosiaalisen yhteisön toimintaan. Liun ym. (2005) mukaan sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oletetaan myös suuntauksen soveltuvan kaikkien kulttuurien ja kykyjen tarkasteluun, eikä oteta huomioon sitä, että yksilöt ovat erilaisia ja voivat oppia eri tavoin samassa sosiaalisessa ympäristössä. Esimerkiksi opiskelija, jolla on poikkeava sosiaalinen kommunikointi (esimerkiksi autismi) ei koe yhteisöllistä vuorovaikusta yhtä merkittävänä kuin oppilas, jolla ei ole vajavuutta sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella. (Liu & Matthews, 2005, s. 392.)

Kokemukseni mukaan työpaikalla tapahtuvalla oppimisella ja teorioilla, joissa oppiminen käsitetään sosiaalisena toimintana, on yhteisiä elementtejä. Kummasakin oppimista tarkastellaan toimintaan osallistumisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Työpaikkajaksojen aikana opiskelijat oppivat ammatillisia tietoja ja taitoja työelämän oppimisympäristössä. Oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti ammattilaisten työskentelyä havainnoimalla, itse työhön osallistumalla ja keskustelemalla syntyneistä oppimiskokemuksista työtovereiden kanssa. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on näin keskeinen osa opiskelijan oppimisessa. Myös niissä teorioissa, joissa oppiminen käsitetään sosiaalisena toimintana, korostuu yhteisöllisen vuorovaikutuksen merkitys ja sosiaalinen tiedon konstruointi (jälkimmäinen erityisesti sosiokonstruktivistisessa suuntauksessa). Kyseisissä teorioissa oppi-

mista tarkastellaan kollektiivisena ja vuorovaikutteisena prosessina, jolloin vuorovaikutuksessa toisten kanssa rakennetaan yhteisiä merkityksiä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009b; Säljö, 2004; Tynjälä, 1999; Lave & Wenger, 1991.)

Yhteinen elementti liittyy myös välineiden merkitykseen oppimisessa. Aikuisopiskelijat oppivat erilaisten abstraktien (esim. laitoshuoltajan aseminen työtapa) ja fyysisten välineiden (esim. lattianhoitokone) hallintaa ja käyttöä siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa he työskentelevät. Myös sosiokulttuurisessa suuntauksessa toiminta on välineiden välittämää. Suuntauksen mukaan ihmiset käyttävät ympäristössä olevia välineitä ajattelun apuna, kun he toimivat ja ajattelevat yhdessä toisten ihmisten kanssa. (Säljö, 2004, ss. 12, 15.) Välineiden käytössä ja yhteisön toimintaan osallistumisessa onkin kysymys myös yhteisön jäseneksi sosiaalistumisesta. (Säljö, 2004; Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978.)

Teoriat, jotka tarkastelevat oppimista sosiaalisena toimintana näyttävät tarjoavan mielekkään viitekehyksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimiselle. Keskeistä tässä viitekehyksessä on, että opiskelijan rooli nähdään aktiivisena ja opiskelijan edellytetään toimivan yhdessä sosiaalisen yhteisön kanssa. Osallistumalla opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Lisäksi sosiokulttuurinen suuntaus tarjoaa välineitä rajoja ylittävän yhteistyön tarkasteluun oppilaitoksen ja työpaikan ja opiskelijan välillä.

### ***Yhteenveto***

Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukkoon 1) edellisissä luvuissa 2.2.2–2.2.5 kuvattujen oppimisteoreettisten suuntausten keskeiset ominaisuudet tekstissä mainittujen lähteiden perusteella.

## Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

**Taulukko 1.** Yhteenveto tässä tutkimuksessa tarkasteltujen oppimisteoreettisten suuntausten keskeisimmistä ominaisuuksista ja transfer-käsityksistä (Tuomi-Grönniä, 2000, s. 330 mukaillen).

Oppimisteoreettiset suuntaukset	Keskeiset piirteet	Transfer-käsitys	Työpaikalla tapahtuvan oppimisen muoto
<b>Behavioristinen</b>	Ulkoisen käyttäytymisen muutos Tiedon siirto opettajalta oppilaalle Vahvistaminen	Tieto siirtyy henkilöltä toiselle Tieto siirtyy tehtävästä toiseen	Tuttujen piirteiden tunnistaminen uudessa tilanteessa.
<b>Humanistinen</b>	Omaakohtaiset kokemukset Oppijan itseohjautuvuus ja reflektiiviset taidot Yksilön kasvu ja kehittyminen	Ei kiinnitä huomiota transferiin	Uusissa tilanteissa oppiminen perustuu senhetkisiin kokemuksiin
<b>Konstruktivistinen</b>	Aktiivisuus ja tavoitteellisuus Kognitiiviset toiminnot ja syväoppimisen muodot	Yksilöllinen, opitun siirtyminen samankaltaisiin tai erilaisiin tilanteisiin	Tunnistetaan aikaisemmassa tehtävässä tuttu skeema ja siirretään se uuteen tilanteeseen.
<b>Teoriat, joissa oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana</b>	Aktiivisuus, tavoitteellisuus ja kontekstisidonnaisuus Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus Koko toimintaympäristö (erit. sosio-kulttuuriset).	Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin huomiointi oppimisessa.	Yhteisesti rakennettujen skeemojen huomiointi uusissa tilanteissa (sosiokonstruktivistiset suuntaukset) Identiteetin, tietojen ja työkäytäntöjen muuttuminen muuttuvissa organisaatioissa (sosio-kulttuuriset näkemykset)

## **3 Tutkimuskysymykset ja metodologiset ratkaisut**

Tässä luvussa kuvaan tutkimustehtäväni ja rakentamani tutkimusasetelman. Kerron keskeiset lähestymistavan valintaan liittyvät perusteet, joiden kautta tutkimustehtävä tulee ymmärretyksi. Lisäksi kerron metodologisista lähtökohdista, joiden avulla tarkastelen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

### **3.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset**

Ammatillinen aikuiskoulutus on avainasemassa osaavan työvoiman turvaamisessa. Työpaikalla tapahtuva oppiminen nähdään yhtenä kehittämisen välineenä, jolla haetaan vastauksia ammatillisen osaamisen ja työelämän jatkuvien muutosten haasteisiin. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lähtökohtana on lisätä ymmärrystä työstä ja työelämästä. Opiskelijat eivät ainoastaan hanki tietoja ja taitoja, vaan ovat oppijoita tietyssä ammatillisessa yhteisössä. Oppimiseen sisältyy siten taitojen oppimisen lisäksi kognitiivisia muutoksia ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Tämän toteutuminen edellyttää laaja-alaista ja ymmärtävää oppimista, itseohjautuvuuden ja vastuun kehittymistä sekä yhteisöllisyyden kasvua tukevia toimintakäytäntöjä. (luku 2.1.)

Behavioristinen oppimisteoria näkee oppijan objektina eikä subjektina (luku 2.2.2). Tällainen näkemys oppimisesta ei edistä opiskelijan riippumattomuutta muuttuvassa ja monimutkaisessa yhteiskunnassa eikä pysty vastaamaan nykypäivän oppimishaasteisiin (luku 2.1). Sen sijaan humanistinen suuntaus, konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi näkevät oppijan roolin aktiivisena ja tarkastelevat oppimista kasvun ja kehittymisen näkökulmista (luvut 2.2.3–2.2.5).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Yksilön oppimiseen keskittyvissä oppimisteorioissa kiinnostuksen kohteena ovat yksilön kokemukset (luku 2.2.3), yksilöllinen tiedon rakentuminen (luku 2.2.4) ja havaitut muutokset yksilön käyttäytymisessä (luku 2.2.2). Nämä teoriat eivät anna riittävästi välineitä yhteisölliselle tiedon tuottamiselle. Sen sijaan teoriat, joissa korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa, tarjoavat välineitä sosiaalisen yhteisön jäsenenä kasvamiselle, ammatillisen identiteetin rakentumiselle ja yhteisölliselle tiedon tuottamiselle (luku 2.2.5).

Ammatillisen oppimisen haasteena on, miten opittua voidaan soveltaa muissa tilanteissa ja konteksteissa. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät osaaminen ja tieto välttämättä siirry tehtävästä toiseen, minkä vuoksi ammatillisessa aikuis-koulutuksessa on pyritty kiinnittämään huomiota siihen, miten opittujen tietojen ja taitojen siirtymistä voitaisiin tukea ja kehittää. Behavioristisissa ja konstruktivistisissa teorioissa opitun siirtovaikutus käsitetään yksilöllisenä tiedon siirtymisenä henkilöltä toiselle tai tehtävästä toiseen. Näissä teorioissa ei tarkastella oppimisen siirtymistä koulun ja työpaikan välillä tai työpaikoilla tapahtuvia muutoksia. Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta korostavat suuntaukset jättävät transferin problematiikan vähäiselle huomiolle, mutta toisaalta korostaessaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, ne antavat välineitä ammatillisen osaamisen ja työelämän muutosten kohtaamiselle. (luku 2.2.)

Tutkimustehtävänäni on kuvata ja analysoida työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyviä käsityksiä ja merkittäviä kokemuksia. Lähestyn tätä ammatillisten aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimusaineistoni koostuu laitoshuoltajaopiskelijoiden teemahaastatteluista ja oppimispäiväkirjoista. Tutkimuskontekstina toimii työpaikan oppimisympäristö. Tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia laajemmin oppimiskontekstissa. Ohjaajien (opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien) käsitykset kuvaavat opiskelijan oppimisyhteisön käsityksiä oppimisesta. Tämän vuoksi kerään tutkimusaineistoa myös opiskelijoiden oppimista ohjaavilta henkilöiltä, kuten opetushenkilöstöltä (rehtorilta, aikuiskoulutusjohtajalta ja oppimista valvovilta opettajilta) ja työpaikkaohjaajilta (opiskelijoiden työtä ohjaavilta työntekijöiltä ja työnjohtajilta).

Tutkiessani käsityksiä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta olen kiinnostunut siitä, millaisia erilaisia käsityksiä oppimiseen liittyy ja miten pysyviä käsitykset ovat. Tällöin tutkin käsityksiä koulutuksen alussa ensimmäisen työpaikkajakson jälkeen, että koulutuksen lopussa viimeisen työpaikkajakson päätyttyä. Lähtökoh- tana on ajatus siitä, että tutkimushenkilöillä on toisistaan poikkeavia näkemyksiä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Käsitysten lisäksi tutkin oppimisen koke- muksia. Olen kiinnostunut siitä, miten tutkimushenkilöt merkityksellistävät koke- muksiaan työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tutkimuskysymykset ovat seu- raavat:

1. Oppimiskäsitykset
  - A. Millaisia ovat opiskelijoiden oppimiskäsitykset?
  - B. Millaisia ovat ohjaajien oppimiskäsitykset?
  - C. Millaisia ovat opiskelijoiden oppimiskäsitykset verrattuna ohjaajien käsityksiin?
2. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevat käsitykset
  - A. Millaisia ovat opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta op- pimisesta?
  - B. Millaisia ovat ohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimi- sesta?
  - C. Millaisia ovat opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta op- pimisesta verrattuna ohjaajien käsityksiin?
3. Merkittävät työpaikalla tapahtuvat oppimis- ja ohjauskokemukset
  - A. Millaisia ovat opiskelijoiden merkittävät työpaikalla tapahtuvat oppi- miskokemukset?
  - B. Millaisia ovat ohjaajien merkittävät työpaikalla tapahtuvat ohjausko- kemukset?
  - C. Millaisia ovat opiskelijoiden merkittävät työpaikalla tapahtuvat oppi- miskokemukset verrattuna ohjaajien ohjauskokemuksiin?



### 3.2 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin tutkimushenkilöikseni opiskelijoita ( $n = 24$ ), jotka osallistuivat laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen Hämeen seudulla vuosina 2011–2012. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista osa ( $n = 16$ ) oli työvoimakoulutuksen kautta opiskelemaan tulleita ja osa ( $n = 8$ ) joko omaehtoisesti tai oppisopimuskoulutuksen kautta tulleita. Opiskelijoiden lisäksi tutkimukseeni osallistui kuusi työpaikkaohjaajaa ja kaksi opettajaa, jotka ohjasivat ja valvoivat opiskelijoiden oppimista työpaikalla sekä oppilaitoksen rehtori ja aikuiskoulutusjohtaja. Tutkittavana olevan ilmiön näkökulmasta opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien käsitykset sekä kokemukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ovat kiinnostavia, sillä ne muodostavat aineistoni työelämäkontekstin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöt valitaan usein tarkoituksenmukaisesti, sillä harkinnanvaraisen valinnan avulla oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 1990, s. 169). Näkökulma perustuu tutkimusongelman kannalta sopivan kohderyhmän valintaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 85–86.) Myös laadullisen analyysin syvyys asettaa rajat haastateltavien määrälle. Haastattelumenetelmällä toteutetun aineiston määrä käy helposti hallitsemattomaksi, mikäli tutkimushenkilöiden määrää ei rajata. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti tutkimuksessa käytetty analyysimenetelmä: fenomenografinen metodi edellyttää laajaa käsitysten vaihtelua (Marton & Booth, 1997, ss. 108–111), joten olennaista oli valita mahdollisimman erilaisia tutkimushenkilöitä, jolloin mahdollistuisi monenlaisten käsitysten esille tuleminen (Uljens, 1996, s. 112).

Opiskelijat ovat tutkimukseni ensisijainen aineistolähde. Valitsin tutkimukseeni sellaiset opiskelijat, joiden kokemustausta puhdistuspalvelualalta vaihteli. En painota tutkimuksessani opiskelijoiden taustatietoja, kuten henkilötietoja tai syitä alan valinnalle, sillä tutkimustuloksia kuvataan yleisellä tasolla, jolloin tutkimushenkilöt eivät korostu yksilöinä (ks. Niikko, 2003, s. 49). Tutkimushenkilöiden edustavuuden vuoksi valitsin mukaan opiskelijoita, jotka erosivat toisistaan

työsuhteen laadun osalta. Työvoimakoulutuksen välityksellä opiskelemaan tul-  
leista *työpaikkaa hakevista opiskelijoista* yhdelläkään ei ollut oman alan töitä ai-  
neistonkeruun aikana. Heidän osaltaan oppiminen työssä tapahtui suorittamalla  
erillisiä tutkinnon osia<sup>1</sup> opiskelualueen työpaikoilla, jonka johdosta työpaikalla ta-  
pahtuva oppiminen toteutui vajaan vuoden kestäneen koulutuksen aikana neljässä  
tai viidessä eri työpaikassa (liite 1 laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavan  
keskeiset sisällöt).

Sen sijaan oppisopimusopiskelijat ja omaehtoisesti koulutukseen hakeutuneet  
*ammattissa toimivat opiskelijat* olivat vakituksessa työsuhteessa ja suorittivat työ-  
paikalla tapahtuvan oppimisen omilla työpaikoillaan. Työsuhteen laadun lisäksi  
toinen opiskelijaryhmiä erotteleva ominaisuus oli oman alan työkokemus. Työ-  
paikkaa hakevien opiskelijoiden joukosta vain kahdella oli aikaisempaa koke-  
musta puhdistuspalvelualalta, kun taas ammatissa toimivista opiskelijoista jokai-  
sella oli ennestään työkokemusta omalta alalta (taulukko 2).

**Taulukko 2.** Opiskelijaryhmien erot työsuhteen laadun ja työkokemuksen perusteella.

	<b>Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)</b>	<b>Ammatissa toimivat opiskelijat (n = 8)</b>
	f	f
<b>Työsuhteen vakinaisuus</b>	0	8
<b>Työkokemus alalta</b>	2	8

Kohderyhmän valintaan vaikutti myös kiinnostuneisuuteni laitoshuoltajaopiskeli-  
joiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen kehittämistä kohtaan. Olen pereh-  
tynyt tutkimukseni kohteena olevan alan työyhteisöjen toimintaan, osaamisen ke-  
hittämiseen ja johtamiseen jo reilun 20 vuoden ajan. Lisäksi valintaani vaikutti se,  
että tutkimusten mukaan ammatillista aikuiskoulutusta tulisi kehittää erityisesti  
alueellisten koulutustarpeiden näkökulmasta (Vähäsantanen, 2007, s. 156). Tutki-  
muksen alkuvaiheessa toimin puhdistuspalvelualan johtamistehtävissä samalla  
paikkakunnalla, jossa keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston. Tavoitteenani oli

---

<sup>1</sup> Laitoshuoltajan ammattitutkinto (määräys 35/011/2005 mukaisesti) koostuu kahdesta pakollisesta ja kol-  
mesta valinnaisesta tutkinnon osasta.

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla syventää ymmärrystäni työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, sen haasteista ja mahdollisuuksista sekä hyödyntää saatuja tuloksia myöhemmin työssäni oppimista tukevien toimintakäytäntöjen kehittämisessä.

Tutkimukseni ei pyri määrälliseen yleistykseen, vaan ensiarvoisen tärkeää on, että aineisto on riittävän monipuolinen tuottaakseen laadullisia havaintoja tutkitavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 85–87). Tutkimuksessani olen hahmottanut tarkoituksellisesti kartoittaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen keskeisten toimijoiden näkemyksiä opiskelijoiden oppimisesta työn kontekstissa. Valitsemalla tutkimukseeni ammatissa toimivia ja työpaikkaa hakevia opiskelijoita, opetushenkilöstöä sekä työpaikkaohjaajia pyrin tavoittamaan mahdollisimman monipuolisen kohderyhmän.

### **3.3 Laadullinen tapaustutkimus**

Laadullinen tutkimusote tarjoaa hyvän lähtökohdan tutkimuskohteeni ymmärtämiselle, sillä se on laajamerkityksellinen tieteellinen menetelmäsuuntaus sisältäen erilaisia tutkimustraditioita, lähestymistapoja, aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä (Hammersley, 2013, ss. 1–20; Denzin & Lincoln 2011, ss. 3–4). Moninaisuus näkyy myös terminologian rikkautena. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 162) ovat löytäneet 43 erilaista nimikettä, jotka kuvaavat laadullisen tutkimuksen lajeja ja sen haaroja.

Tässä tutkimuksessa laadullista lähestymistapaa käytetään tulkittaessa tutkimushenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 35). Lähestymistapa on ominainen tulkitsevalle paradigmatille, joka viittaa inhimillisen kokemuksen (fenomenologia), tulkinnan ja ymmärryksen (hermeneutiikka) teorioihin (Hammersley, 2013, ss. 26–27). Tutkimukseni ontologinen ja epistemologinen perusta on subjektiivinen, sillä lähtökohdiana ovat yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset todellisuudesta, ja niitä tulkitsemalla pyrin ymmärtämään tutkimaani ilmiötä (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara, 2009, ss. 129–131). Käsitykseni tiedosta on niin ikään subjektiivinen. Olen tutkimuksessa mukana omalla elämäkokemuksellani, käsityksilläni, persoonallani ja tieto rakentuu tulkintani kautta. Tutkijana en siis ole täysin objektiivinen tutkimuskohdettani kohtaan, mutta tiedostamalla ja tuomalla esiin omat lähtökohtani ja ennako-oletukseni voin päästä hallittuun subjektiivisuuteen (vrt. Ahonen, 1994, s. 122).

Denzin ja Lincolnin (2011, ss. 12–15; ks. myös Denzin & Lincoln, 1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä merkitysten kautta, jonka ihmiset antavat sille. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan merkitykset tarkoittavat ihmiselle ominaista olemassaolon tapaa eli sitä, että ihminen hahmottaa asioita aina merkitysyhteyksien ja merkityksellistämisen prosessien kautta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 45). Tämän vuoksi myös tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii (Varto, 1992, ss. 23–26). Laadullinen tutkimus kohdistuu merkityskokonaisuuksiin, jotka ovat ihmisestä lähteviä ja ihmiseen päätyviä tapahtumia (Hirsjärvi ym., 2009, ss. 160–164; Vilkkä, 2005, s. 97; Dey, 1995, s. 2). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkimushenkilöt antavat kokemilleen asioille autenttisten työpaikalla tapahtuvien oppimiskokemusten kautta. Kuvaamalla merkityksiä ja peilaamalla tutkimustuloksia oppimisteorioihin sekä aikaisempiin työssä oppimista koskeviin tutkimuksiin syvennän tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä.

Tutkijoiden käsitykset teorian merkityksestä laadullisessa tutkimuksessa ovat olleet vaihtelevia. Esimerkiksi Töttö (2000, s. 116) kritisoi sitä, että laadullista tutkimusta koskevissa tutkimusraporteissa ja kirjallisuudessa teoria ja teoreettinen ovat osittain häivytetyt. Tuomi ja Sarajärvi (2011, s. 18) korostavat teorian merkitystä laadullisessa tutkimuksessa. He toteavat, ettei mikään tutkimus ole vailla teoriaa, mikäli sillä on tutkimuksen status. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen perehtyneisyys on tärkeää erityisesti sen vuoksi, että se auttaa tutkijaa hahmottamaan oman esiymmärryksensä ja syventämään tulkintojen tekemistä (Grönfors, 1982, ss. 33–37). Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan teoria toimii laadullisessa tutkimuksessa joko välineenä, jonka avulla tehdään tulkintoja aineistosta, tai päämääränä, jolloin tavoitteena on teorian edelleen kehittäminen. (Eskola &

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla (Suoranta, 2014, ss. 82–84.) Hyödynnän teoriaa käsitteellistäessäni aineistosta esiin nousseita tuloksia sekä verrattessani tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja tulkintoihin.

Tuomen ja Sarajärven (2011, ss. 95–103) mukaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Jaon perusteena on tulkinta tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikasta, joka etenee yksittäisestä yleiseen (*induktiivinen*) tai yleisestä yksittäiseen (*deduktiivinen*). Tuomi ja Sarajärvi lisäävät jaotteluun myös teoriasidonnaisen (*abduktiivisen*) päättelyn. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimustehtävän mukaisesti aineistosta. Induktiivista päättelyä käytetään usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 83). Tuomen ja Sarajärven (2011, ss. 97–99) mukaan teorialähtöinen eli deduktiivinen analyysi perustuu johonkin teoreettiseen malliin, joka kehyksen tavoin ohjaa aineiston analyysiä. Teorialähtöinen analyysi on perinteisesti luonnontieteellisessä tutkimuksessa käytetty menetelmä, jonka tavoitteena on testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa.

Puhtaasti aineistolähtöisen tutkimuksen mahdollisuutta on kritisoitu (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2011; Kiviniemi, 2007). Ajatellaan, ettei teoria voi muodostua ainoastaan havaintojen pohjalta, sillä tutkijan omat ennakkokäsitykset, tutkimusmenetelmä ja käytetyt käsitteet vaikuttavat tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 96; Kiviniemi, 2007, s. 74). Aineistolähtöisen analyysin ongelmia on pyritty ratkaisemaan teoriasidonnaisella analyysillä eli abduktiivisella päättelyllä. Sen mukaan tutkijan on mahdollista muodostaa teoria aineistosta silloin, kun hänellä on jokin johtoajatus tai johtolanka havaintojen tekoon. Siinä on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan suoranaisesti pohjaudu teoriaan. Teoria ja aikaisempi tieto auttavat analyysin tekemistä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta eli aineiston alkuvaiheessa edetään aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheessa analyysiin tuodaan teoreettisia kytkentöjä. Tuomen ja Sarajärven mukaan tulkinnallisessa perinteessä on ensisijaisesti pyrkimys induktiivisen päättelyn logiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 95–103.)

Tässä tutkimuksessa käytetty analyysitapa tulee olemaan yhdistelmä aineistolähtöistä ja teorialähtöistä päättelyä. Aineistolähtöisyys tutkimuksessani tarkoittaa

sitä, että tutkimukseni kohteena olevan ilmiön ymmärtämisen lähtökohtana ovat empiirisen aineiston tarjoamat tutkimushenkilöiden käsitykset opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tutkimukseni etenee induktiivisesti eli empiirisestä aineistosta luodaan viitekehystä tutkittavaan ilmiöön. Kategoriat ja käsitteelliset luokittelut eivät ole etukäteen määriteltyjä, vaan ne muodostuvat tutkimuksen kuluessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 95). Aineistolähtöisen analyysin avulla minun on mahdollista löytää uusia näkökulmia tutkimastani ilmiöstä. Vaikka lähestynkin tutkimuskohdettani induktiivisesti, on minulla aihepiiriä koskeva käsitteellinen jäsentyneisyys ja esiymmärrys. Tutkimuksessani on näin ollen teoreettisia kytkentöjä, mutta tutkimukseni ei pohjaudu suoraan teoriaan.

Tutkimusstrateginen lähestymistapani on tapaustutkimus. Lähestymistavan valintaan vaikutti se, että tutkimustehtävääni oli mahdollista hakea vastausta ammatillisen koulutuksen oppimisympäristössä. Pyrkimyksenäni on kuvata, analysoida ja tulkita opiskelijoiden ja ohjaajien (opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien) käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiötä syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Laineen ym. (2007, ss. 10, 31) mukaan tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa silloin, kun halutaan kuvata tutkimuksen kohde mahdollisimman perusteellisesti.

Tapaustutkimus on monimuotoinen (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007) ja käsitteellisesti laaja-alainen tutkimuksellinen lähestymistapa (Stake, 1995). Jotkut tutkijoista (esim. Eskola & Suoranta, 2014, s. 66) ovat sitä mieltä, että kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta ja joidenkin (esim. Laine ym., 2007, ss. 10–11; Eriksson & Koistinen, 2005, ss. 1–5; Yin, 2003, ss. 13–14) mukaan tapaustutkimusta on vain sellainen laadullinen tutkimus, jonka pystyy rajaamaan kohtuullisen selkeästi muusta kontekstista. Lisäksi Laine ym. (2007, ss. 10–11) korostavat, että tapaustutkimukseen liittyy kohde, jota tietty tapaus ilmentää.

Yin (2003, s. 13) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka kohdistuu todellisessa elämässä koettuun ajankohtaiseen ilmiöön. Myös useat muut tutkijat (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 161; Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 181) määrittelevät tapaustutkimuksen paikalliseksi, ajalliseksi

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla ja sosiaaliseen kontekstiin liittyväksi tutkimukseksi. Tapaustutkimusta luonnehditaan myös intensiiviseksi ja syvälliseksi tutkimusstrategiaksi, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 65–68; Descombe, 2003, s. 30). Lisäksi Thomas (2011) ja Stake (1995) korostavat tutkijan vastuuta tämän valitessa tapaustutkimuksen tutkimusstrategiakseen. Esimerkiksi Thomasin (2011) mukaan on tärkeää, että tutkija määrittelee, minkä asian tapauksena ilmiötä tutkitaan ja Stake (1995) tähdentää, että tutkijan tulisi enimmäkseen pohtia, millaisia uusia näkökulmia tapaus tuottaa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen tapauksena on erään ammatillisen oppilaitoksen yksi koulutuslinja ja tutkimuksen kohteena on työpaikalla tapahtuva oppiminen. Tutkimuksen tehtävänä on lisätä ymmärrystä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ammatillisen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Aikaisemmissa tutkimuksissa työpaikalla tapahtuvaa oppimista on tarkasteltu oppilaitoksen, työelämän, työntekijän ja opin- näytetyön näkökohdista (esim. Heikkilä, 2006; Collin, 2005; Rissanen, 2003; Pohjonen, 2001).

Laadulliselle tapaustutkimukselle on ominaista harkinnanvarainen otanta (Eskola & Suoranta, 2014). Staken (1995, ss. 4–7) mukaan tutkimuksen kohdejoukkoa valitessa on pohdittava erityisesti, mitä tästä tapauksesta voidaan oppia. Tapaus voi olla esimerkiksi teoreettisesti mielenkiintoinen tai sinänsä ainutlaatuinen tai erityinen (Patton, 1990, ss. 169–180). Tärkeää on, että tutkija pyrkii löytämään tutkimukseensa sellaisen tutkittavien joukon, joka vastaa tutkimustarpeita ja -tavoitteita (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 61–62; Patton, 1990, s. 169). Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimusilmiölle annetut merkitykset vaihtelevat kulttuurista toiseen ja myös saman kulttuurin sisällä. Ilmiöiden hahmottaminen täytyy olla riittävän yhdenmukaista sekä tutkimuksen tekijällä että tutkittavilla, että yhteinen ymmärtäminen on mahdollista. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 45.) Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi laitoshuoltajan näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuvia opiskelijoita, sillä uskon pitkäaikaisen työkokemukseni puhdistuspalvelualan koulutus-, johtamis- ja asiantuntijatehtävissä olevan hyödyksi tulkitessani tutkimushenkilöiden kokemuksilleen antamia merkityksiä ja pyrkiessäni ymmärtämään työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiötä.

Laadullisessa tapaustutkimuksessa hyödynnetään monenlaisia aineistoja, ja usein aineistoja käytetään rinnakkain (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 27). Monenlaiset aineistot mahdollistavat sen, että tutkittavaa aihetta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Aineiston hankinnassa suositaan menetelmiä, joissa tutkimushenkilöiden näkökulmat pääsevät hyvin esille (Hammersley, 2013, s. 53). Yleisin aineistonkeruutapa on haastattelu (Eskola & Suoranta, 2014, s. 86; Hammersley, 2013, s. 54). Muita tapaustutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi ja erilaiset kirjalliset materiaalit, kuten päiväkirjat, muistiinpanot ja blogit (Hammersley, 2013, ss. 54–55; Eriksson & Koistinen, 2005, s. 27).

Valitsin aineistonkeruumenetelmikseni yksilölliset teemahaastattelut ja opiskelijoiden pitämät oppimispäiväkirjat, sillä kummankin menetelmän avulla tutkimushenkilöt kykenevät kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan omin sanoin. Lisäksi oppimispäiväkirjat mahdollistavat kokemusten tallentamisen ja reflektoinnin reaaliajassa. Tutkimusaineistoni muodostui kuitenkin lähes kokonaan haastatteluaineistosta, sillä kokemuksista kirjoittaminen osoittautui hankalaksi opiskelijoille, eikä niiden kautta saatu tarkoituksenmukaista aineistoa. Toisaalta hyödynsin oppimispäiväkirjoissa kuvattuja kokemuksia opiskelijoiden yksilöhaastattelujen yhteydessä (ks. luku 4.1).

Sisällönanalyysi on yleinen menetelmä laadullisessa tapaustutkimuksessa, kun tutkitaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota (Mayring, 2000; Weber, 1990, s. 10), sillä se tarjoaa systemaattisen ja objektiivisen tavan dokumenttien analysoimiseen (Kynäs & Vanhanen, 1999, ss. 3–4). Tavoitteenani on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja analyysin avulla luoda siitä sanallinen ja selkeä kuvaus. Sisällönanalyysi on sopiva menetelmä, sillä sen avulla aineisto voidaan jäsentää havainnolliseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajarvi, 2011, s. 108; Mayring, 2000; Weber, 1990, s. 9.) Sisällönanalyysi perustuu aineiston tiiviiseen sanalliseen kuvaamiseen, mallien rakentamiseen tutkittavasta ilmiöstä ja ilmiön käsitteellistämiseen. Aineiston analysointi sisällönanalyysiä käyttäen perustuu päättelyyn ja tulkintaan. Analysointiprosessin aikana aineisto ensiksi ”hajotetaan osiin”, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Mayring, 2000; Weber, 1990.)



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Weberin (1990) mukaan sisällönanalyysin toteuttamiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, vaan tutkijan on valittava tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaisin menetelmä. Hyödynnän tässä tutkimuksessa sekä perinteistä laadullista sisällönanalyysiä että fenomenografista sisällönanalyysiä. Fenomenografisen analyysin avulla tutkin tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitysten vaihteluja ja niiden välisiä hierarkkisia suhteita sekä laadullisen sisällönanalyysin avulla kokemusten variaatioita.

Tapaustutkimuksessa tutkimusasetelmia voidaan jäsentää eri tavoin. Jensen ja Rodgers (2001) jaottelevat tapaustutkimuksen poikkileikkaustutkimukseen (*snapshot case study*), pitkittäistutkimukseen (*longitudinal case study*), ennen–jälkeen-tutkimuksiin (*pre-post case study*), vertailututkimuksiin (*comparative studies*) ja ”palapelitutkimuksiin” (*patchwork case study*). Poikkileikkaustutkimus on kyseessä silloin, kun tarkastellaan yksityiskohtaisesti tiettyyn rajalliseen hetkeen sijoittuvaa ilmiötä. Pitkittäistutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan pidemmällä ajanjaksolla. Vertailututkimuksessa tarkastelun kohteena ovat useat tapaukset. Ennen ja jälkeen tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan kahtena eri ajankohtana ja näitä ajankohtia erottaa jokin kriittinen tapahtuma. Palapelitutkimuksessa hyödynnetään edellä mainittuja asetelmia ja tehdään useita tutkimuksia samasta tapauksesta. (Jensen & Rodgers, 2001, ss. 237–239.) Tutkimukseni tutkimusasetelma on ennen–jälkeen-tutkimus. Tutkin opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia koulutuksen alussa ja lopussa. Ajankohtia erottaa työympäristössä tapahtuva oppiminen. Tavoitteenani on tarkastella, miten pysyviä opiskelijoiden käsitykset ovat ja millaisia muutoksia opiskelijoiden kokemuksissa tapahtuu oppimisprosessin aikana.

Yinin (2003) mukaan laadullista tapaustutkimusta kritisoidaan usein kurinalaisuuden puutteesta. Tällöin kritiikki kohdistuu siihen, ettei tutkimus ole täsmällinen eikä johdonmukainen. Esimerkiksi tutkija ei ole toiminut rehellisesti ja oikeudenmukaisesti raportoidessaan tuloksista, vaan on esittänyt puutteellisia tuloksia tai puolueellisia näkemyksiä ja pyrkinyt näin vaikuttamaan tutkimustuloksiin. (Yin, 2003, ss. 9–10.) Tämä voidaan Yinin (2003) mukaan kuitenkin välttää sillä,

että tutkija on rehellinen ja puolueeton raportoidessaan tapauksesta. Toinen kritiikki kohdistuu siihen, että tutkimus vie runsaasti aikaa ja tutkimusaineistoa kertyy paljon, jolloin tutkimusraporteista tulee massiivisia ja vaikeasti luettavia asiakirjoja (Yin, 2003, ss. 10–11). Yinin (2003) mukaan laadullisen tapaustutkimuksen vaatimaa aikaa ja resursseja on usein liioiteltu, koska se on yhdistetty etnografiaan tai osallistuvan tutkimuksen tekoon (Yin, 2003, ss. 10–11). Kolmanneksi tapaustutkimusta kritisoidaan siitä, etteivät tutkimustulokset ole tieteellisesti yleistettävissä (Yin, 2003, s. 10). Tämä kritiikki koskettaa myös laadullista tutkimusta. Toisaalta laadullisella tutkimuksella ja tapaustutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Malmsten, 2007, s. 73; Yin, 2003, s. 10), vaan pikemminkin pyrkimyksenä on löytää yleisesti tärkeitä teemoja ja uusia tarkastelunäkökohtia (Leino, 2007, s. 214). Yleistettävyys määräytyy sen mukaan, mitä tapauksella halutaan selittää. Esimerkiksi tapaustutkimuksella voidaan tavoitella tapausta laajempaa kokonaisuutta tai yleistys tapahtuu tapauksen sisällä (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 27). Edellinen on yleistämistä siinä mielessä, että se kertoo, mitä tapauksen perusteella voidaan ajatella tutkimuskohteesta, jota tapaus ilmentää. Tämä tarkoittaa tulosten yleistämistä teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla (Yin, 2003, s. 10). Jälkimmäinen tarkoittaa tutkijan tekemiä strategisia valintoja, joiden avulla saadaan riittävä kuva tapauksesta ja voidaan luotettavasti päätellä, mitä tapahtui (Laine ym., 2007, s. 27).

Yhdenlaisen näkökulman yleistämiseen antaa tapaustutkimusten tyypittely. Stake (1995) jakaa tapaustutkimuksen kolmeen tyyppiin: sisäinen (*intrinsic*), välineellinen (*instrumental*) ja kollektiivinen (*collective*). Sisäinen tapaustutkimus on kyseessä silloin, kun tutkija on kiinnostunut tietystä ainutlaatuisesta tapauksesta ja pyrkii ymmärtämään tapausta syvällisesti. Tapaus on tällöin itsessään kiinnostava, eikä tutkijalla ole tavoitteena tulosten yleistäminen. Välineellisessä tapaustutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää jotain muuta kuin kyseistä tapausta. Tapauksella on instrumentaalinen merkitys, ja se on kiinnostava käsitteellisen tai teoreettisen yleistettävyyden kannalta. Kollektiivinen tapaustutkimus laajentaa tutkimusta useampaan tapaukseen ja tuottaa näin parempaa ymmärrystä ja yleistettävää tietoa. (Stake, 1995, ss. 3–13.) Yin (2003) jaottelee tapaustutkimuksen

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla yhden tapauksen (*single-case design*) tai usean tapauksen (*multiple-case design*) tutkimuksiin. Yhden tapauksen tutkimukset ovat luonteeltaan joko tyypillisiä, kriittisiä tai paljastavia tapauksia. Usean tapauksen tutkimukset koostuvat niimensä mukaan monista tapauksista (Yin, 2003, ss. 38–53). Tavoitteenani on tiheän kuvauksen tuottaminen tutkimastani ilmiöstä (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 11). Vaikka pyrkimyksenä on ymmärtää tiettyä tapausta, sisältyy lähestymistapaani myös ajatus inhimillisen toiminnan ymmärtämisestä käsitteellisesti yleisemmällä tasolla.

### 3.4 Käsityksistä merkittäviin kokemuksiin

#### 3.4.1 Fenomenografinen lähestymistapa käsitysten tulkitsijana

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimisen ilmiötä tutkimushenkilöiden subjektiivisesta näkökulmasta käsin. Sovellan tutkimuksessani fenomenografista metodia, koska sen avulla voidaan tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivän maailman ilmiöistä (Marton, 1981). Kuvaan seuraavaksi fenomenografista lähestymistapaa. Kuvaan fenomenografian taustasitoumuksia, sen ominaispiirteitä ja esitän fenomenografiaan kohdistuvaa kritiikkiä.

Fenomenografinen tutkimusmetodi kehittyi alkujaan Ference Martonin ja hänen tutkimusryhmänsä toimesta Göteborgin yliopistossa 1970-luvun alkupuolella (Niikko, 2003, s. 10; Uljens, 1996, s. 103).<sup>2</sup> *Fenomenografia* -termi<sup>3</sup> otettiin käyttöön 1980-luvulla. Fenomenografian etymologinen perusta tulee kreikankielisistä

---

<sup>2</sup> 1981 Marton julkaisi lähestymistavan keskeiset teoreettiset perusteet artikkelissa *Phenomenography- Describing of the world around us* (Marton, 1981; Dall’Alba, 1996, s. 7; Marton 1994, 4424; Uljens, 1996, s. 103; Huusko & Paloniemi, 2006).

<sup>3</sup> Fenomenografia-termi esiintyi ensimmäisen kerran jo vuonna 1954. Ulrich Sonneman käsittelee kirjassaan *Existence and Therapy* Ludwig Binswangerin heideggerilaista psykoanalyysiä (Daiseinanaalyyssia). Sonneman esittää, että Karl Jaspersin fenomenologiaa voitaisiin kutsua pikemminkin fenomenografiaksi, koska se on välittömän subjektiivisen kokemuksen kuvailevaa muistiin tallentamista. Lähde: Sonneman, U. (1954). *Existence and Therapy: An Introduction to Phenomenological Psychology and Existential Analysis*. New York: Grune & Stratton.

sanoista *fainomen* (ilmiö) ja *grafia* (kuvaus). *Fenomenon*-sana juontuu verbistä *fainesthai*, joka tarkoittaa ilmaantumista ja näyttäytymistä. Substantiivi *fainemenon* tarkoittaa ilmiselvää. (Niikko, 2003, s. 8; Kroksmark, 1987, ss. 226–227.) Fenomenografia tarkoittaa täten näyttäytyvän ilmiön kuvaamista (Marton & Pang, 1999, s. 1).

Käsitykset fenomenografian luonteesta ovat vaihdelleet tutkijoiden keskuudessa koko sen 30-vuotisen historian ajan. Fenomenografiaa on sovellettu monin eri tavoin, ja se on muuttunut metodologisesta välineestä kohti teoreettisempaa suuntausta (Broqvist & Carbenby, 2011). Alun perin tutkimuksen painopiste oli pedagogisessa oppimistutkimuksessa, oppimistulosten laadullisissa eroissa ja niiden yhteydessä oppimistyylien eroihin (Marton, 1981.) Toinen suuntaus on korostanut sisältöjen merkitystä oppimisen tutkimuksessa. Oppiminen on nähty siirtymänä laadullisesti erilaisten todellisuutta koskevien käsitysten välillä. Kolmas tutkimuslinja on keskittynyt käsitysten kuvaamiseen, joita ihmiset muodostavat itselleen erilaisista arkipäivän ilmiöistä. Tämä vastaa Martonin mukaan fenomenografisen tutkimuksen ydintä keskittyessään kuvaamaan käsityksiä, joita ihmiset muodostavat erilaisista ilmiöistä. (Valkonen, 2006; Dall’Alba, 1996; Marton, 1994, s. 4424.) Omassa tutkimuksessani hyödynnän fenomenografiaa laitos- huoltajaopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten tutkimisessa fenomenografian alkuperäisessä merkityksessä: aineiston keruussa, analysoinnissa ja kategorioiden kuvaamisessa.

Useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa fenomenografiaa on hyödynnetty opetuksen kehittämiseen (Samppala & Palojoki, 2015). Esimerkiksi Sveitsissä, ammatillisen koulutuksen yhteydessä, on tutkittu erilaisia tapoja käsitteellistää oppiminen ja opettaminen (Sappa & Aprea, 2014). Australiassa fenomenografiaa on hyödynnetty tutkittaessa opettajien lähestymistapoja oppimiseen (Ireland, Watters, Lunn Brownlee & Lupton, 2014). Fenomenografiaa on sovellettu myös peruskouluikäisten romaniopiskelijoiden oppimiskäsitysten tutkimiseen Portugalissa (Rosario, Nunez, Azevedo, Cunha, Pereira & Mourao, 2014). Etelä-Afrikassa tutkijat ovat käyttäneet fenomenografista lähestymistapaa insinööriopiskelijoiden oppimiskäytäntöjen tutkimiseen (Woollacott, Booth & Cameron, 2014).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Huolimatta fenomenografian levinneisyydestä menetelmä ei ole muuttunut suuresti alkuperäisestä tavastaan ymmärtää yksilöiden käsityksiä.

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut siitä, miten ihmiset kuvaavat jotain ilmiötä ja miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Kettunen & Tynjälä, 2017; Answorth & Lucas, 2000, s. 295). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita ilmiöstä sinänsä (ensimmäisen asteen näkökulma), eikä tehdä todellisuutta koskevia tulkintoja, vaan tarkoituksena on kuvata yksilöiden käsityksiä (toisen asteen näkökulma) ilmiöistä (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 383; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Myös tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä, tavasta käsittää työpaikalla tapahtuva oppimisen ilmiö.

Fenomenografian keskeinen käsite on *käsitys*. Käsite on tutkijoiden keskuudessa ymmärretty monin eri tavoin, minkä vuoksi se kaipaa tarkempaa tarkastelua. Useat fenomenografit ovat käyttäneet käsitys-käsitteen rinnalla termejä kokeminen (*experiencing*), tietoisuus (*awareness*) ja ymmärtäminen (*understand*) (Marton & Booth, 1997). Marton (1996) haluaa kuitenkin tehdä eron käsityksen ja kokemuksen välillä. Hänen mukaansa kokemus viittaa olemiseen maailmassa ja käsitys sen sijaan ajatteluun. Käsityksen ja tavan kokea (*ways of experiencing*) Marton näkee synonyymeina fenomenografian viitekehyksessä, sillä kummatkin edustavat kokemuksen abstraktia puolta (Marton & Booth, 1997; Marton, 1981). Marton ja Pang (1999, s. 2) kuvaavat käsityksen tietyn ilmiön kriittiseksi kuvaukseksi eli variaatioiden joukoksi (*dimension of variation*). Yhteistä eri näkemyksille on, että käsitys nähdään yksilön ja maailman välisenä suhteena (Uljens, 1996, s. 112), jolle annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tutkimuksessani ymmärrän käsityksen samoin kuin Marton: käsitys on ajattelun kautta muodostettu näkemys henkilökohtaisesta ilmiöstä koskevasta kokemuksesta (Marton, 1996). Olen kiinnostunut erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta ja tavasta kokea (käsittää) työpaikalla tapahtuva oppimisen ilmiö. Käsitysten tutkiminen on perusteltua, sillä niiden kautta voidaan saada syvällistä tietoa aikuisopiskelijoiden oppimisen reunaehdoista ja tavoista käsittää työmaailma oppimiskontekstina.

Fenomenografian käsitys todellisuudesta on non-dualistinen: on olemassa yksi maailma, ihmisen ulkopuolinen todellisuus, jonka ihmiset ymmärtävät eri tavoin (Marton & Pang, 1999; Uljens, 1996; Marton, 1981). Epistemologisesti tämä merkitsee sitä, että todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan, vaan sitä voidaan lähestyä ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen avulla. Fenomenografian mukaan erilaisia ymmärtämisen tapoja voidaan vertailla keskenään, sen sijaan ei voida vertailla yksilöiden tapaa ymmärtää todellisuutta ja todellisuutta itseään. (Uljens, 1996, ss. 114–115.) Non-dualistisuus ilmenee fenomenografiassa, kun merkityksenanto-prosesseja kuvataan mikä- ja miten-näkökulmien avulla (Uljens, 1989, ss. 23–27). Mikä-näkökulma painottaa käsityksen sisällön tulkintaa (merkitysulottuvuus), jolloin tavoitteena on tutkia yksilön käsitys tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Miten-näkökulmalla viitataan ajatteluprosesseihin, joiden avulla tutkimuskohteesta muodostetaan merkityksiä (rakenneulottuvuus). Toisaalta näkökulmia on vaikea erottaa toisistaan sillä se, miten ilmiö koetaan määrittää myös sitä, mitä koetaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, ss. 164–165; Niikko, 2003.) Tutkimukseni non-dualistisuus käsityksen tutkimuksessa liittyy tutkimushenkilöiden tapaan käsitellä opiskelijoiden työpaikalla tapahtuva oppiminen. Tutkimukseni keskittyy yksilöiden käsitysten ja opiskelijoiden oppimisen väliseen suhteeseen työpaikan oppimisympäristössä. Tavoitteenani on tutkia yksilölliset käsitysten vaihtelut. Tämä auttaa ymmärtämään työpaikalla tapahtuvaa oppimisen ilmiötä niin kuin tutkimushenkilöt sen ymmärtävät.

Fenomenografisen lähestymistavan tieteenfilosofisia perusteita ei ole määritetty tarkasti (Kakkori & Huttunen, 2014; Säljö, 1996; Uljens, 1996), mutta sillä voidaan havaita olevan liittymäkohtia useisiin teorioihin. Erityisen vilkasta keskustelua on käyty fenomenografian ja fenomenologian yhtäläisyyksistä ja eroista (Marton & Booth, 1997). Useiden tutkijoiden (Niikko, 2003, ss. 12–13; Uljens, 1996, s. 104; Gröhn, 1992, s. 11) mukaan fenomenografia on kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta fenomenologiaan, sillä kummassakin ollaan kiinnostuneita ilmiöstä eli fenomeenien rakenteiden tutkimisesta. Muita yhtäläisiä ominaisuuksia ovat kokemusten keskeinen merkitys käsitysten luomisessa ja ajattelun rakentumisessa, ihmisen ja maailman välinen non-dualistinen suhde sekä ihmisen

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla intentionaalinen pyrkimys rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Martonin (1981) mukaan fenomenografiaa ei ole kehitetty fenomenologisesta ajattelusta tai filosofiasta. Fenomenografia on laadullinen tutkimusta ohjaava suuntaus ja lähestymistapa, kun taas fenomenologia on filosofinen metodi (Niikko, 2003, s. 22). Fenomenografia on kiinnostunut ihmisten erilaisista tavoista (käsitysten variaatioista) ymmärtää tutkittava ilmiö ja fenomenologia on orientoitunut etsimään saman ilmiön keskeisintä olemusta. (Marton & Pang, 1999, s. 1; Gröhn, 1992, ss. 11–13; Marton 1981, ss. 180–181.) Lisäksi fenomenografiassa toisen asteen näkökulma on keskeinen tutkimuksen kohde, kun taas tiukan fenomenologisesti se ei ole mahdollinen (Marton, 1981, s. 180).

Fenomenografian tieteenfilosofiset sitoumukset muistuttavat fenomenologian lisäksi konstruktivismia (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, s. 348). Konstruoinnin asemasta fenomenografiassa käytetään termiä konstituointi (*constitution*), millä viitataan käsitysten muodostumiseen ja luonteeseen (Marton & Pang, 1999). Näkemys on kuitenkin ristiriidassa ontologisten olettamusten osalta, sillä konstruktivismissa todellisuus käsitetään kaksijakoisesti, eli maailmaa pidetään sekä todellisena että sellaisena kuin se ihmisille näyttäytyy (ks. Packer & Goicoechea, 2000, s. 228; Marton, 1996). Konstruktivistisen käsityksen mukaan ihminen ei voi tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojen pohjalta, sillä havainnot tulkitaan mielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen (Tynjälä, 1999, s. 25). Fenomenografisessa lähestymistavassa todellisuus on sitä, miten yksilöt sen käsittävät (Marton & Pang 1999; Uljens 1996).

Fenomenografiaa ja Piaget'n tutkimuksia yhdistää se, että kummassakin kuvataan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla yksilöt hahmottavat ympäröivää maailmaa (Niikko, 2003, ss. 8–9; Gröhn, 1992, s. 8). Toisaalta nämä poikkeavat toisistaan perustavanlaatuisesti siten, että Piaget liittää tiedon kehityksen ajattelun loogisiin muotoihin, vastaavasti fenomenografiassa syvennyttään tiedon sisältöön (Gröhn, 1992, s. 16).

Fenomenografian taustalla on myös hahmopsykologian piirteitä, erityisesti koskien luovan ajattelun ja kvalitatiivisten sisällöllisten erojen painottamista. (Gröhn, 1992, ss. 10, 16). Ero lähestymistapojen välillä on, että hahmopsykologit

korostavat ajattelun toiminnallisia piirteitä, kun taas fenomenografit ajattelun sisältöä ja rakennetta. (Niikko, 2003, s. 9; Häkkinen 1996, ss. 8–9.)

Yhtäläisyyttä on fenomenografian ja gadamerilaisen hermeneutiikan välillä. Kummassakin pyritään dialogiin tutkimushenkilöiden kanssa, eikä objektivoidaan tutkimuskohdetta tai löytämään selityksiä sille, miksi yksilöt ajattelevat tiettyllä tavalla (Kakkori & Huttunen, 2014, ss. 392–396). Eroavaisuus näkyy siinä, että hermeneutiikka on kiinnostunut sosiaalisista merkityksistä ja traditioista, kun taas fenomenografian pyrkimyksenä on löytää yksilölliset merkitysten variaatiot (Perttula, 1995, ss. 10–11, 38, 54–55).

Fenomenografian yhtäläisyys Vygotskyn, Lurian ja Leontjevin luomaan sosiokulttuuriseen tutkimustraditioon koskee tiedonmuodostuksen vahvaa sidonnaisuutta ympäristöön. Toisaalta nämä poikkeavat toisistaan siten, että sosiokulttuurinen traditio korostaa enemmän kieltä objektiivisesti annettuna edellytyksenä sekä kollektiivista perusnäkemystä, kun taas fenomenografiassa painotetaan enemmän yksilön ajattelun sisältöä ja ihmisten toiminnan luovaa luonnetta tiedonmuodostuksen pääperiaatteena. (Gröhn, 1992, ss. 16–17.)

Fenomenografiassa todellisuuden olemassaolo saa merkityksen yksilön oman tulkinnan kautta. Ihminen tarkastelee ilmiötä tietyssä kontekstissa ja käsittää vain osan ilmiöstä. Tämän vuoksi ihmisen todellisuuskäsitys on suhteellinen, eikä ilmiötä katsota voivan tavoittaa kokonaisuudessaan. (Häkkinen, 1996, s. 24.) Fenomenografian päätelmä on, että ilmiön kokonaiskuva voidaan hahmottaa kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Uljens, 1996). Ihmisten käsitysten variaatio edustaa todellisuuden olemusta, joka on eri ajattelutapojen summa (Marton, 1996). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on siis kuvata jotain ilmiötä koskevien ajattelutapojen vaihtelu eli kaikki tavat käsittää jokin ilmiö (Niikko, 2003).

Fenomenografisen tutkimuksen tulos koostuu laadullisesti erilaisia käsityksiä kuvaavasta käsityskategoriajärjestelmästä (*categories of description*) (Marton, 1996, ss. 182–183; Uljens, 1989, s. 46). Käsityskategoriat eivät ilmaise yksittäisen ihmisen mielipidettä, vaan tietyn ihmisryhmän käsitysten variaatioita, yhtäläi-



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla syyskiä ja eroja, kollektiivisella tasolla (Marton, 1996, ss. 182–183). Tästä fenomenografiaa on myös kritisoitu, huomauttamalla, että se hävittää yksilöiden näkökulman (Valkonen, 2006, s. 25). Toisaalta fenomenografiassa ajatellaan, että yksilöillä on vain rajallinen tapa käsittää ilmiöitä, minkä vuoksi on tärkeää, että tutkija yhdistää ja tulkitsee käsityksiä saaden mahdollisimman kokonaisen kuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton, 1988).

Tässä tutkimuksessa pyrin muodostamaan kokonaisnäkemys tietyssä ajankohtana, tietyssä kontekstissa ja ryhmässä ilmenneistä erilaisista työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevista käsityksistä ja niiden sisällöstä. Tavoitteenani ei siten ole pyrkiä muodostamaan totuutta työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta itsestään. Tutkimuksen kategoriat muodostan aineiston pohjalta, jolloin en aseta niitä teorian pohjalta ennalta muodostettuihin luokkiin. Käsityksiä tarkastelen kollektiivisella tasolla eli en ole kiinnostunut yksilöiden subjektiivisista käsityksistä vaan tutkimushenkilöiden käsityksistä suhteessa toisiinsa. Tutkin, miten tutkimushenkilöiden käsitykset eroavat toisistaan ja mitä teoreettisesti merkittävää ja erilaista niissä on. En ole kuitenkaan kiinnostunut siitä, miksi tutkimushenkilöiden käsitykset ovat erilaisia, sillä ymmärrän käsitykset muuttuvina ja kontekstisidonnaisina (ks. Gröhn, 1992, s. 12; Uljens, 1989, s. 42).

Uljensin (1989, ss. 47–51) mukaan käsityskategorioiden loogisia suhteita voidaan jäsentää horisontaalisesti, vertikaalisesti ja hierarkkisesti. Keskeistä on, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistosta esiin nousevan käsitysten vaihtelun (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Horisontaaliset käsityskategoriat kuvastavat samanarvoisia käsityksiä ilmiöstä, vertikaaliset käsitysten järjestystä, esimerkiksi ajan, kypsyystason, muutoksen tai yleisyysasteen näkökulmasta ja hierarkkisessa käsityskategoriassa jotkut käsitykset ovat toisia kehittyneempiä kehitysasteen, jäsentyneisyyden, teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella (Niikko, 2003, s. 38). Käsitysten jäsentäminen erilaisiin rakenteisiin ei kuitenkaan tarkoita niiden asettamista paremmuusjärjestykseen, sillä kaikki aineistosta esille nousevat käsitykset ovat sisällöllisesti yhtä arvokkaita (Marton, 1996, s. 187). Tutkimuksessani tarkastelen opiskelijoiden ja ohjaajien (opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien)

käsityksiä horisontaalisesti, sillä tutkimus kohdistuu kaikkiin aineistosta nouseviin käsityksiin, joita tutkimushenkilöt ilmaisivat kyseisestä ilmiöstä haastattelujankohtana.

Tutkijan rooli käsitysten tulkitsijana ja yhdistäjänä nousee keskeiseksi tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kokonaisvaltaisessa hahmottamisessa. (Gröhn, 1992). Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkijalla on oma esiymmärrys tutkimuksen kohteesta, sillä se helpottaa häntä keskittymään tutkittavaan ilmiöön tutkimustilanteessa. Tärkeää on myös, että tutkija kykenee asettamaan omat ennakko-oletuksensa taka-alalle kyetäkseen ymmärtämään tutkittavan näkökulmaa. Omien lähtökohtien ja esioletusten sulkeistaminen ei kuitenkaan ole helppoa, joten on tärkeää, että tutkijalla on herkkyyttä kuunnella tutkimushenkilöitä ja esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. (Barnard, McCosker & Gerber, 1999, s. 222.)

Kokemukseni ja perehtyneisyyteni työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta olivat välttämättömiä kysymysten laatimisen, vuorovaikutuksen ja tulkinnan kannalta, mutta omiin ennakkokäsityksiini pyrin suhtautumaan kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksessani pyrin keskittymään tutkittavaan ilmiöön siten kuin tutkimushenkilöt sen kokivat. Vuorovaikutustilanteissa kuuntelin heitä empaattisesti ja vaimensin omat työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevat käsitykseni ja kokemukseni, jotta vuorovaikutus olisi muistuttanut keskustelukumppanuutta ja tutkimushenkilöillä olisi ollut tilaa reflektoida tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Asworth & Lucas, 2000, ss. 302, 303).

Fenomenografista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, ettei sen avulla voida saavuttaa absoluuttista totuutta jostain, sillä ihmiset tekevät jatkuvasti uusia tulkintoja (Uljens, 1996, ss. 114–115) ja yksilöiden käsitykset ilmiöstä saattavat olla virheellisiä tai jopa valheellisia (Metsämuuronen, 2011, s. 241). Toisaalta fenomenografinen lähestymistapa perustuu ajatukselle, että todellisuutta koskeva tieto muuttuu ajattelun, kontekstin ja näkökulman mukaan (Svensson, 1997, ss. 164–165). Täten tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä väitteitä todellisuudesta vaan kuvata ihmisten arkitodellisuudessa muodostuneita käsityksiä todellisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, s. 165).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, sillä näkemyksen mukaan totuuksia on useita ja totuus on mahdollista vain relatiivisessa merkityksessä (Uljens, 1996, ss. 114–115). Niikon (2003, s. 39) mukaan fenomenografisen tutkimuksen arvioinnissa sovelletaan koherenssikriteeriä. Tällöin olennaiseksi muodostuu tutkimuksen johdonmukaisuus, jolla tutkija perustelee muodostamansa kategoriat. Vastaavasti korrespondenssikriteeriä sovelletaan, kun arvioidaan, miten luotettavasti tutkija pystyy osoittamaan yhteyden todellisuuden ja tulkinnan välillä (Niikko, 2003, s. 39). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tästä käytetään nimitystä vastaavuus, jolloin arvioinnin kohteena on, miten tutkija kykenee osoittamaan, että tehdyt tulkinnot tutkimushenkilöiden todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä ilmauksia (ks. luku 7). Tutkimuksen luotettavuuden arviointia auttaa, että tutkija raportoi tutkimusprosessinsa selkeästi. Tämä edellyttää teoreettisen viitekehyksen kuvaamista ja liittämistä tutkimusongelmiin sekä riittävän tarkkaa kuvausta aineiston hankinnan ja tulkinnan periaatteista. (Ahonen, 1994, s. 131.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tutkimustulosten ”tiheään kuvaukseen” raportoimalla tutkimusprosessin vaiheet tarkasti ja sijoittamalla alkuperäisiä aineistolainauksia analyysini lomaan.

### **3.4.2 Critical incident -menetelmä merkittävien kokemusten kuvastajana**

Tutkimuksessani pohdin, miten opiskelijoiden työpaikalla tapahtuva oppiminen on läsnä tutkimushenkilöiden kokemuksissa. Critical incident -menetelmää hyödyntäen haluan tavoittaa merkittäviä kokemuksia, joita tutkimalla on mahdollista edistää työpaikalla tapahtuvan oppimisen olemuksen syvempää ymmärtämistä. Critical incident -tekniikka (*critical incident technique*) kehittyi Yhdysvalloissa 1940-luvulla. Sen perustajana pidetään John C. Flanagania ja Aviation Psychology -tiimin jäseniä. Menetelmä kehittyi aikakautensa mukaisesti kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, ja sen kehitykseen vaikutti myös 1950-luvulla behaviorismin kiinnostus käyttäytymisen tutkimukseen (Butterfield, Borgen, Amundson & Mag-

lio, 2005 ss. 475–476; Byrne, 2001). Nykyään critical incident -menetelmää käytetään laajasti eri tieteenaloilla laadullisen tutkimuksen välineenä (Romppainen, 2011; Butterfield ym., 2005; Mikkonen, 2005).

Brookfieldin (1996) mukaan menetelmä nojautuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, sillä se perustuu yksilöiden olettamusmaailmojen selvittämiseen, ja olettaa, että kuvaukset tietyistä merkittävistä tapauksista ilmentävät yksilöiden yleisiä olettamuksia (Brookfield, 1996, s. 201.) Tässäkin tutkimuksessa tavoitteena on päästä sisään toisen ihmisen ajatusmaailmaan niin, että voidaan ymmärtää tutkimushenkilön ymmärryksen rakenteet ja tulkita niitä mahdollisimman samalla tavoin, kuin tutkimushenkilö itse kokee ja ymmärtää (ks. Butterfield, 1996, s. 201). Toisaalta tutkimukseni painopiste on erityisten tapahtumien mieleen palauttamisessa sen sijaan, että tutkimushenkilöitä kehoitettaisiin tunnistamaan yleisiä olettamuksia.

Termi *critical incident* ilmaisee Flanaganin (1954) mukaan inhimillisen toiminnan kannalta jotain erittäin merkittävää tapausta. Tripp (1993) määrittelee termin eri tavalla. Hänen mukaansa tapaukset itsessään eivät ole kriittisiä, vaan ne muuttuvat yksilölle merkittäviksi reflektion myötä. Tutkiessaan critical incident -menetelmän käyttöä 50 vuoden ajalta Butterfield ym. (2005) havaitsivat menetelmän keskeisen käsitteen muuttuneen ja terminologian käytön muodostuneen entistä moninaisemmaksi (Butterfield ym., 2005, s. 490). Heidän mukaansa critical incident -termin sijaan on käytetty muun muassa seuraavia käsitteitä: *critical incident analysis*, *critical event technique*, *critical incident exercise*, *critical incidents*, *critical incident study technique*, *critical incident report* ja *critical incident reflection* (Butterfield, 2005, s. 476). Critical incident -termin synonyymeina on käytetty myös käsitteitä *significant event*, *critical learning experience* ja *significant learning experience* (Mikkonen 2005, 78–79). Myös viimeaikaisissa kotimaisissa oppimista koskevista tutkimuksista termi on korvattu seuraavin käsittein: *critical learning incidents* (Turunen, 2002), *merkittävät oppimiskokemukset* (*significant learning*) (Leivo, 2010) ja *merkitykselliset kokemukset* (*significant experiences*) (Romppanen, 2011).

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Butterfield ym. (2005, s. 490) korostavat terminologian yhdenmukaisuutta, sillä moninainen termien käyttö on heistä sekavaa ja hämmentävää. Termin *critical incident* -menetelmä vakiinnuttaminen vahvistaisi menetelmän asemaa, joten he (Butterfield ym., 2005) ehdottavat termin yhtenäistämistä kaikissa tutkimuksissa, jotka käyttävät Flanaganin (1954) kehittämää menetelmää. Omassa tutkimuksessani hyödynnän *critical incident* -menetelmää tutkiessani merkittäviä oppimis- ja ohjauskokemuksia. Päädyin käyttämään termiä *merkittävät* termin *kriittiset* sijaan. Esihaastatteluissa keväällä 2011 totesin, että termi *kriittinen* ohjasi haastateltavia etsimään vikoja oppimistilanteista, kun taas *merkittävä* suuntasi ajatukset huomattaviin ja oppimisen kannalta tähdellisiin ajatuksiin. Tutkimustehtävässäni haluan löytää työpaikalla tapahtuvan oppimisen kannalta kokijalle itselle erityisen tärkeitä sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, joten mielestäni merkittävä terminä kuvaa parhaiten tutkimuksen kannalta olennaisia oppimis- ja ohjauskokemuksia.

*Critical incident* -menetelmän tavoitteena on löytää kriittisiä tapauksia, jotka ovat jääneet vahvasti kokijan mieleen. (Flanagan, 1954.) Pyrkimyksenä on tuoda esille tutkitun tapahtuman parhaimmat ja huonoimmat käytännöt (Byrne, 2001). Flanaganin (1954) mukaan kriittisiä tapauksia ovat erityisen tehokkaat ja tehottomat työtavat. Koposen ym. (2000) mukaan kriittisiksi tapauksiksi luetaan myös epäonnistuneet tai vaikeat tilanteet tai oivallukset ja onnistumiset. Tilanteet voivat olla myös jokapäiväisessä toiminnassa ilmeneviä kriittisiä tapahtumia, joihin ei välttämättä liity suuria tunnelatauksia. Olennaista on, että kokija itse määrittää jälkikäteen, minkä tapauksen hän on kokenut kriittiseksi. (Angelides, 2001.) Tässä tutkimuksessa tulkitsemani tapaukset liittyvät opiskelijoiden ja ohjaajien kuvaamiin merkittäviin työpaikalla tapahtuneisiin oppimis- tai ohjauskokemuksiin. Haluan tutkia, miksi ja millaiset oppimis- ja ohjauskokemukset ovat kokijalle subjektiivisesti merkittäviä. Merkittäviä kokemuksia tutkimalla on mahdollista saada selville, miten kokijat prosessoivat ja konstruoivat työpaikalla tapahtuvaa oppimista.

*Critical incident* -menetelmä etenee viiden vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa määritellään toiminnan tavoite ja tarkoitus. Toiseksi suunnitellaan, miten

kriittisiä tapahtumia tutkitaan ja keneltä aineisto kerätään. Kolmas vaihe koostuu aineistonkeruusta ja neljänteen sisältyy aineiston analysointi. Viides vaihe on tutkimuksen tulkinta ja raportointi. (Flanagan, 1954, ss. 345–355.) Menetelmän vaiheet eivät merkittävästi eroa muista empiirisen tutkimuksen vaiheista, mutta critical incident -menetelmä erottuu omaksi tutkimusmenetelmäkseen tarkkuudellaan, systemaattisuudellaan ja korostamalla toiminnan kontekstia (Jaakkola, Vornanen & Pölkki, 2014, s. 157). Toisaalta itse menetelmän käyttöä ei ole eksaktisti ohjeistettu, sillä menetelmän on tarkoitus olla joustava menettelytapa, jota voidaan muunnella aina kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla (Flanagan, 1954, ss. 327, 335).

Butterfieldin ym. (2005) mukaan critical incident -menetelmän käyttö on laajentunut ja muuttunut sen alkuperäisestä merkityksestä. Ensimmäinen muutos koskee menetelmän sovelluskohteita. Tutkijoiden (Butterfield ym, 2005) mukaan critical incident -menetelmää hyödynnettiin aluksi käyttäytymistä koskevissa tutkimuksissa, mutta menetelmän käyttö laajeni jälkeinpäin psyykkisten rakenteiden ja elämänlaadun tutkimiseen sekä kognitioiden ja tunteiden välisten yhteyksien tarkastelemiseen. Toinen muutos liittyy aineistonkeruuseen. Alun perin aineistoa kerättiin pääasiassa observoimalla tutkimushenkilöitä. Myöhemmissä tutkimuksissa aineistoa on kerätty myös yksilöiden kirjoittamista raporteista ja haastatteleamalla sekä kyselemällä menneistä tapahtumista. Kolmas muutos kohdistuu analyysimenetelmiin. Flanagan (1954) ohjasi analysoimaan kategorioimalla, mutta totesi samalla, että luokittelu on enemmän subjektiivista kuin objektiivista, jolloin siihen ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita. Butterfieldin ym. (2005) tekemän tutkimuksen mukaan osassa tutkimuksia, joissa hyödynnettiin critical incident -menetelmää, ei lainkaan kerrottu, miten aineistoa oli analysoitu. Butterfieldin ym. (2005) mukaan tämä heikentää lukijan mahdollisuutta arvioida tutkimustuloksiin johtanutta prosessia. Neljäs muutos ilmenee siinä, miten tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus osoitetaan. Muutos liittyy osittain paradigman muuttumiseen positiivisesta laadulliseen sekä kolmeen aikaisemmin esitettyyn critical incident -menetelmässä tapahtuneeseen muutokseen, jotka asettavat omat haasteensa luotettavuuden osoittamiselle. (Butterfield ym., 2005, ss. 480–482.)

Critical incident -menetelmällä on saatu tietoa opiskelijoiden kognitiivisten taitojen oppimisesta (Antikainen, 1996, ss. 254–256). Esimerkiksi Leivon (2010, s. 169) aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia koskevassa väitöskirjatutkimuksessa havaittiin oppijoiden oppineen opintojen aikana tulevalle työelämälle tärkeitä suunnittelutaitoja. (Leivo, 2010, s. 169). Critical incident -menetelmän avulla on mahdollista saada uutta tietoa sellaisestakin ilmiöstä, jota muuten olisi vaikea ennakolta yksityiskohtaisesti määritellä (Jaakkola ym., 2008, ss. 159–160; Schluter, Seaton & Chaboyer, 2007, s. 107). Menetelmään liittyvä tapahtumien yksityiskohtainen kuvaus avaa tutkimushenkilöiden ajattelu- ja toimintatapoja ja paljastaa ammatillisuuden taustalla olevaa hiljaista tietoa, kuten esimerkiksi ammatti-identiteetin rakentumista (Leivo, 2010), ammattitaidon kehittymistä (Tirri & Koro-Ljungberg, 2002) ja eettisyyden oppimista (Romppainen, 2011).

Critical incident -menetelmän etuna voidaan pitää sitä, että siinä korostuu tutkimukseen osallistuvien näkökulma ja kokemukset (Jaakkola, Vornanen & Pölkki, 2014, s. 156; Chell, 1999). Menetelmän avulla tutkija voi rohkaista yksilöitä kertomaan oman tarinansa niiden tapahtumien kautta, jotka ovat heille merkityksellisiä. Tämän avulla tutkimushenkilöt voivat entistä paremmin tunnistaa omia tunteitaan ja tapahtumaan liittyviä merkityksiä, jotka muuten olisivat jääneet huomiota vaille. (Sharoff, 2008, ss. 304–306). Esimerkiksi äitien raskaudenaikaisia kokemuksia tutkinut Piensoho (2001) havaitsi, että refleктоimalla kokemustaan tutkimushenkilö tunsi muuttuneensa ihmisenä. Myös Luukan (2007) tutkimus oppimisen kokemuksista lähihoitajakoulutuksessa osoittaa, että tunnekokemukset ovat tärkeitä opiskelijoiden hoitotyöhön motivoitumisen näkökulmasta. Critical incident -menetelmän avulla voidaan kerätä ja käsitellä tutkimusaineistoa monin eri tavoin. Menetelmän tavoitteena on tehdä päätelmiä tapahtumasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä eli tapahtuman tulee esiintyä tilanteessa, jossa toiminnan tarkoitus ja seuraukset ovat helposti havaittavissa (Flanagan, 1954, s. 327). Päätelmien tekoa varten tutkija ohjeistaa tutkimushenkilöitä raportoimaan kuvattavan kriittisen tapahtuman tyyppin, paikan, ajan ja siihen osallistuneet henkilöt sekä syyt, joiden vuoksi tapahtuma on tärkeä (Brookfield, 1996, s. 200).

Sovellan tutkimuksessani Flanaganin kehittämää menetelmää aineistonkeruun yhteydessä haastattelemalla opiskelijoita ja ohjaajia heidän menneistä oppimis- ja ohjauskokemuksistaan. Kerään myös aineistoa opiskelijoiden pitämien oppimispäiväkirjojen avulla. Ohjaan opiskelijoita kirjaamaan työpäivän jälkeen kokemansa merkittävät oppimiskokemukset siten, että niistä ilmenee merkittävän tapahtuman tyyppi, tapahtuma-aika ja -paikka sekä siihen osallistuneet henkilöt että seikat, miksi tapahtuma on erityisen tärkeä (ks. Brookfield, 1996, s. 200). Haastattelutilanteessa pyrin saamaan tutkimushenkilöt refleктоimaan oppis- tai ohjauskokemuksiaan samalla haastattelun avauksella: ”Kerro minulle jokin merkittävä kokemus työssä oppimisjaksoltasi”. Lisäksi teen tarvittaessa selventäviä kysymyksiä, jotka auttavat tutkimushenkilöitä pohtimaan ja jäsentämään kokemukseen liittyviä tekijöitä, kuten ”Millaiseen tilanteeseen tapaus liittyi?” ja ”Miksi tilanne oli sinusta merkittävä” sekä ”Mitä opit tilanteesta?”. Aineiston analyysi tapahtuu sisällönanalyysiä hyödyntäen tutkimusaineistoa kategorioimalla ja luokittelemalla.

Critical incident -menetelmän etuja ovat käytännöllisyys ja tehokkuus. Menetelmän avulla aineistoa pystytään keräämään nopeasti ja joustavasti. Critical incident -menetelmää voidaan soveltaa helposti erilaisissa tutkimuksissa ja tutkimusaineistoa kerätä useilla eri menetelmillä, kuten haastatteluilla (esim. yksilö-, ryhmä- ja puhelinhaastattelut) kyselyillä (esim. internet-pohjaiset kyselyt), havainnoimalla ja työpajatyöskentelyn avulla. (Sharoff, 2008, s. 304). Toisaalta menetelmän heikkoutena on sen virhealttius. Menetelmä perustuu yksilöiden muistiin ja kykyyn saada yhteys merkittäviksi kokemiinsa tapahtumiin. Koska tapausten muistelu tapahtuu jälkikäteen, on aineisto altis muistivirheille ja vaarana on, että tapahtumien alkuperäisyys vääristyy mieleen palauttamiseen liittyvän uudelleen tulkinnan yhteydessä. (Jaakkola ym., 2008, s. 160; Sharoff, 2008.)



## **4 Tutkimusaineiston hankinta ja analyysi**

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni aineiston keruuta ja sen analyysiä koskevan toteutuksen. Luvussa 4.1 kerron tutkimusaineiston ja tiedonhankinnan tavoista. Luvussa 4.2 kuvaan aineiston analyysin tapoja ja perustelen ratkaisujani.

### **4.1 Tutkimusaineisto ja tiedonhankinta**

Tutkimusaineistoni keräämiseen käytin haastattelumenetelmää, jota täydensin opiskelijoiden tuottamilla oppimispäiväkirjoilla. Kokemuksista kirjoittaminen osoittautui kuitenkin vaikeaksi opiskelijoille, enkä saanut niiden avulla tarkoituksenmukaista aineistoa, mutta hyödynsin yksilöhaastattelujen yhteydessä opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa esiinnousseita kokemuksia. Opiskelijat tarkastelivat oppimispäiväkirjojen avulla toimintaansa ja oppimiseen liittyviä kokemuksiaan. Kirjoitukset toimivat haastattelussa reflektoinnin tukena. Tutkimukseni empiirinen aineisto koostui 57 haastattelusta (liite 2 haastattelurunko), 36 oppimispäiväkirjasta (liite 3 oppimispäiväkirjaohje) ja omista kenttäpäiväkirjamuistiinpanoistani (liite 4 esimerkki muistiinpanoista kenttäpäiväkirjassa). Haastatteluaineisto on litteroitu sanatarkasti lukuun ottamatta taukoja, naurahduksia ja päälle puhumisia (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000). Litteroitua haastattelutekstiä kertyi 870 sivua (fontti 11 Times New Roman, riviväli 1,15). Seuraavassa taulukossa on yhteenveto tutkimusaineistosta (taulukko 3).

**Taulukko 3.** Yhteenveto tutkimusaineistosta.

Tutkimusaineisto	Kuvaus	Huomiot
Ohjaajien haastattelut (2011)	Käsitykset opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja merkittävät työpaikalla tapahtuvat ohjauskokemukset 2 opettajaa, rehtori, aikuiskoulutusjohtaja, 6 työpaikkaohjaajaa	10 haastattelua, kesto n. 2 h/ haastattelu Litteroitua tekstiä yhteensä 198 sivua (Times New Roman 11, riviväli 1,15)
Opiskelijoiden haastattelut (2011 ja 2012)	Käsitykset ja merkittävät kokemukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta 24 opiskelijaa	47 haastattelua, kesto n. 1,5 h/ haastattelu Litteroitua tekstiä yhteensä 672 sivua (Times New Roman 11, riviväli 1,15)
Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (2012)	Merkittävät kokemukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta 24 opiskelijaa	36 kappaletta oppimispäiväkirjoja Litteroitua tekstiä yhteensä 7 sivua (Times New Roman 11, riviväli 1,15)
Tutkijan kenttäpäiväkirjan muistiinpanot (2011 ja 2012)	Tutkijan havaintoja ja kokemuksia haastattelutilanteista	Litteroitua tekstiä yhteensä 15 sivua (Times New Roman 11, riviväli 1,15)

Haastatteluaineistosta muodostui tutkimukseni pääaineisto. Haastattelumenetelmä on tarkoituksenmukainen tiedonhankintakeino silloin, kun halutaan päästä lähelle tutkittavan henkilön maailmaa, hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, s. 18). Haastattelun etuna on myös, että sillä saadaan syvälistä ja henkilökohtaista tietoa tutkimushenkilöiden ajatuksista (Johnson, 2002, s. 104). Haastateltaessa tutkimushenkilöt voivat käyttää omia käsitteitään tutkittavasta ilmiöstä ja tuoda esille juuri ne seikat, jotka ovat heille tärkeitä. (Niikko, 2003, s. 31; Marton 1998, s. 154; Ahonen, 1994, s. 136).

Tutkimustehtävän luonne määräsi haastattelun toteutuksen. Analyysin pohjaksi tarvittiin laadullinen menetelmä, joka salli tutkimushenkilöiden vapaan reagoinnin ilman, että tutkija olisi sitonut tutkimushenkilöiden vastaukset tiettyyn rakenteeseen. Kysely- tai lomakehaastattelun kautta saatu tieto ei olisi riittänyt ilmaisemaan, miten opiskelijat käsittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, ss. 35, 48). Näin päädyin teemahaastatteluun, joka on avoimuudeltaan hyvin lähellä syvähaastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2011, ss. 74–77). Rakensin teemahaastattelurungon (liite 2) johtamalla haastattelun pääteemat tutkimusongelmista. Haastattelurunko sisälsi kolme tutkimusongelman mukaista perusteemaa. Nämä ovat oppimiskäsitykset, käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja merkittävät työpaikalla tapahtuvat oppimis- ja ohjauskokemukset.

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Sain oppilaitokselta tutkimusluvan marraskuussa 2009. Loka–marraskuussa 2010 kerroin tutkimuksesta opetushenkilöstölle ja työpaikkaohjaajille. Opiskelijoiden halukkuutta osallistua tutkimukseeni selvitin syyskuussa 2011. Haastateltavien osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja jokainen tutkimushenkilö antoi kirjallisen suostumuksensa (liite 5 haastattelulupa) tutkimukseen osallistumisesta (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 86–99).

Keväällä 2011 tein kolme esihaastattelua, jotka osoittivat, että suunnittelemani haastattelumenetelmä oli toimiva ja sillä saamani aineisto sopivaa tutkimuskysymyksen kannalta. Esihaastattelujen kautta sain myös alustavan käsityksen siitä, millaisia aiheita haastattelutilanteissa nousisi esille. Varsinainen tutkimusaineiston hankinta kesti vuoden. Ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2011 haastattelin opetushenkilöstöä ja työpaikkaohjaajia. Toisen osan aineistosta keräsin vuodenvaihteessa 2011–2012 haastatteleamalla opiskelijoita koulutuksen alussa, ensimmäisen työpaikkajakson jälkeen. Kolmannen vaiheen opiskelijahaastattelut toteutin koulutuksen lopussa viimeisen työpaikkajakson jälkeen keväällä ja syksyllä 2012. Haastattelujen tarkoituksena oli tutkia käsityksiä ja merkittäviä kokemuksia, jotka liittyivät opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen.

Toteutin haastattelut tutkimushenkilöille tutussa ympäristössä, oppilaitoksen vapaana olleessa huonetilassa (opiskelijahaastattelut) tai tutkittavan työhuoneessa (ohjaajien), jossa olin tutkimushenkilön kanssa kahdestaan. Tila oli rauhoitettu koko haastattelun ajaksi. Haastattelut kestivät tunnista kolmeen tuntiin. Tyypillisin haastattelu kesti puolitoista tuntia. Haastattelut etenivät edeltä käsin suunniteltujen teemojen mukaisesti. Aloitin haastattelut tutkimushenkilöiden työhistoriaa koskevilla kysymyksillä. Varsinaisen teeman avasin avoimella avauskysymyksellä, jonka esitin kaikille samassa muodossa. Esimerkiksi oppimiskäsityksiä kartoittaessani kysyin tutkimushenkilöltä: ”Kerro omin sanoin, mitä on oppiminen.” Avauskysymysten avulla pyrin saamaan haastateltavat reflektoimaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Haastattelun edetessä tein tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla haastateltavat selvensivät näkemyksiään, esimerkiksi: ”Voisitko kertoa tarkemmin?” ”Mitä tarkoitit tällä?” Haastattelutilanteet

etenivät vapaamuotoisesti teemojen sisällä siten, että tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus keskustella esille tulleista asioista. Haastatteluteemat eivät edenneet täsmälleen samassa järjestyksessä, esimerkiksi jotkut tutkimushenkilöistä halusivat keskustella aluksi merkittävistä oppimiskokemuksistaan ja vasta sen jälkeen oppimiskäsityksiään. Haastattelujen kuluessa totesin, että haastattelussa esille tulleet asiat toistuvat vastauksissa. Sen perusteella totesin, että riittävä aineiston saturatio oli saavutettu (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 87–90).

Jokainen haastattelutilanne oli ainutkertainen ja yksilöllinen vuorovaikutustilanne. Esimerkiksi joillekin opiskelijoille haastattelut toimivat tilanteena, jossa he käsittelivät työpaikalla tapahtuvan oppimisen herättämiä tunnekokemuksiaan. Vastaavasti opetushenkilöstö koki tilanteet uudenlaisten ideoiden virittäjinä. Osa tutkimushenkilöistä koki aluksi epävarmuutta vastaamisesta. Pyrin kuitenkin rohkaisemaan haastateltavia kertomaan oman näkemyksenä asiasta. Kerroin, ettei ole olemassa valmista vastausta, vaan tutkimushenkilön oma käsitys on arvokas tutkimuksen kannalta. Pyrin siihen, että haastattelutilanteesta muodostui miellyttävä ja kiireetön hetki haastateltaville. Pidin haastattelun aikana tietoisesti hiljaisia hetkiä, jolloin tutkimushenkilöt saivat muistella kokemuksiaan ja selventää ajatuksiaan. Näkemykseni mukaan haastattelutilanteet sujuivat vapaan keskustelun tavoin. En havainnut tutkittavissa jännittyneisyyttä. Vuorovaikutuksen laatua kuvaavat seuraavat tutkimushenkilöiden kommentit haastattelujen lopussa:

*Tää haastattelu oli mun mielestä ihan rento tilanne. OPPIA17*

*Ihan mukava oli tää haastattelu. Kiitos kun valitsit minut. TYÖ3*

*Tässä haastattelussa aloin ittekin ajattelemaan asioita uudella tavalla. Nyt taas niinku heräsi sellaisia asioita ja ideoita, että nyt pitäisi tarttua ja tehdä. Kyllä tää haastattelu oli hyvä juttu. OPE3*

Haastattelutilanteessa tiedostin tutkijan positioni (ks. Lambert, 1999, s. 92). Pyrin tavoittamaan haastateltavien elämismailman ja sille antamat merkitykset mahdollisimman autenttisina siirtämällä syrjään oman työ- ja koulutustaustan mukanaan tuomat ennakkokäsitykset, jotta vuorovaikutus tutkimushenkilöiden kanssa

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla olisi muistuttanut keskustelukumppanuutta ja haastateltavilla olisi ollut tilaa reflektoida tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Samppala & Palojoki, 2015, s. 100; Niikko, 2003, s. 25; Asworth & Lucas, 2000, ss. 302, 303). Täydelliseen objektiivisuuteen en kuitenkaan voinut päästä, sillä tutkija ei voi täysin irrottautua omasta ajattelustaan.

Haastatteluissa käytin sanelinta, jonka käyttöön sain luvan haastateltavilta (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 90). Näin pystyin haastatteluhetkellä keskittymään tutkimushenkilöiden sanomaan ja tekemään tarkentavia kysymyksiä eikä aikani mennyt asioiden kirjaamiseen. En havainnut sanelimen käytön häiritsevän haastateltavia. Välittömästi haastattelujen jälkeen kirjasin havaintojani ja kokemuksiani kenttäpäiväkirjaan.

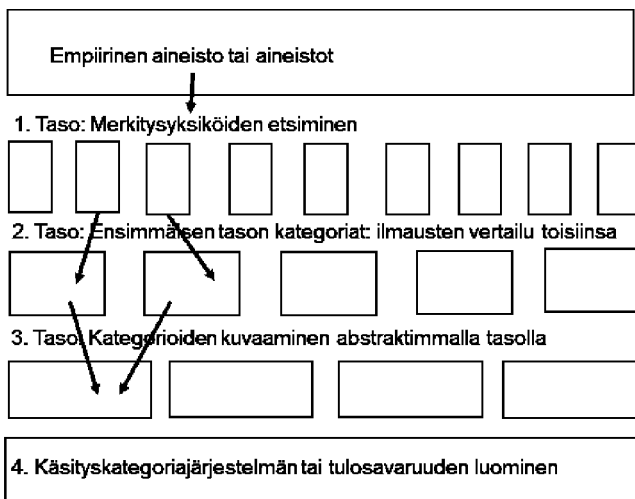
Tavoitteenani oli litteroida haastattelut ennen seuraavaa tapaamista. Käytännössä haastattelut tapahtuivat tiiviillä aikataululla ja aineistoa muodostui runsaasti (litteraatteja keskimäärin 15,5 sivua haastattelua kohti), joten päädyin tekemään litteraatit karkealla tasolla haastattelujen välissä ja haastattelujen toteututtua tarkemmin. Karkeat litteraatit auttoivat minua tarkentamaan kysymyksiäni seuraavissa haastatteluissa. Tutkimukseni kannalta keskeisimmät osat on litteroitu sanatarkasti. Aineistosta on poistettu epäolennaisia, kuten säähän liittyvät keskustelut, henkilökohtaiset tutkimushenkilön taustaan liittyvät keskustelut sekä tauot ja äänenpainot.

## **4.2 Aineiston analyysi**

Toteutin analyysivaiheen abduktiivisesti, sillä en käyttänyt mitään yksittäistä teoriaa luokittelujeni runkona (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 95). Aineisto toimi kategorioinnin pohjana. Teoriaa hyödynsin selittämään ja vahvistamaan aineistosta tekemiäni löydöksiä. Analyysiyksiköiksi määrittelin lauseen ja ajatuskokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s.112; Mayring, 2000). Tämä mahdollisti yksityiskohtaisen analyysin sekä tutkimushenkilöiden käsitysten ja kokemusten tavoittamisen mahdollisimman tarkasti. Kuvaan seuraavaksi analyysini vaiheet.

***Fenomenografinen käsitysten analyysi oppimisesta ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta***

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen analyysissä sovelsin Huuskon ja Paloniemen (2006), Uljensin (1991) sekä Niikon (2003) esittämiä fenomenografisen tutkimuksen vaiheita. Analyysini tavoitteena oli löytää aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Etenin Uljensin (1991) laatiman mallin mukaan, jota Huusko ja Paloniemi (2006) ovat kehittäneet tuoden siihen näkyväksi käsityskategoriajärjestelmän (kuvio 2).



**Kuvio 2.** Erilaiset käsityskategorioiden abstraktiotasot Uljensia (1991) mukaillen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167).

Aloitin analyysini lukemalla aineiston useasti ja huolellisesti saadakseni kokonaiskuvan siitä. Lukukertojen aikana pyrin löytämään tutkimusongelman kannalta merkittäviä ilmauksia ja hahmottamaan tutkimushenkilöiden kokonaiskäsityksiä suhteessa tutkimusongelmiin (ks. Marton, 1988).

Martonin (1994, s. 4428; Marton, 1988, ss. 154–155) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoitus häivyttää yksilöiden väliset käsitykset ja kohdistaa huomio aineistosta löytyneisiin merkitysten joukkoon (*pool of meanings*). Kohdistin huomioni lauseisiin ja ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (vrt. Niikko, 2003, s. 33; Polit & Hungler, 1997). Alleviivasin tekstistä tutkimusongelman kannalta merkittäviä ilmaisuja, jotka pelkistin merkitysyksiköiksi (taulukko 4).

**Taulukko 4.** Esimerkki merkitysyksikön muodostamisesta.

Alkuperäinen lainaus	Merkityksellinen ilmaus	Merkitysyksikkö
Me opitaan tavallaan sieltä myöskin sieltä vanhasta uusia asioita ja voidaan käyttää niitä kokemuksia uuden asian oppimiseen ja omaksumiseen.	Opitaan vanhasta, hyödynnetään aikaisempia kokemuksia uuden oppimiseen.	Uusi tieto liitetään aikaisempiin kokemuksiin.

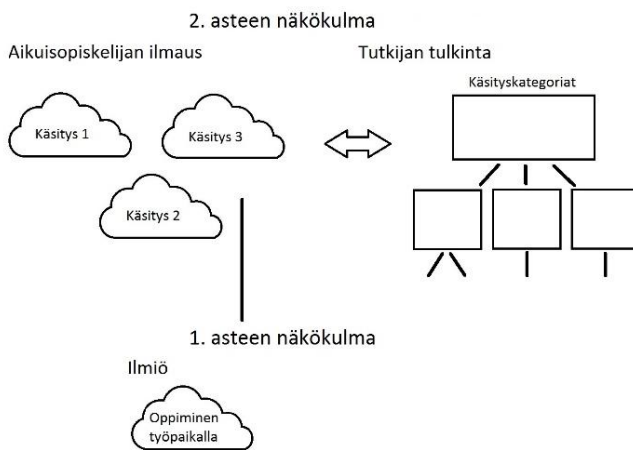
Kokosin merkitysyksiköt miellekartan muodossa isolle piirustuslehtiölle. Käsitte-  
lin aineistoja kokonaisuuksina eli en erotellut merkitysyksikköjä tutkimushenki-  
löittäin. Säilytin kuitenkin tiedon siitä, mistä haastatteluaineistosta ja kenen ilmai-  
semia merkitysyksiköt olivat. Näin pyrin varmistamaan, että ilmaisujen konteks-  
tidonnaisuus säilyi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostamani merki-  
tysyksiköt olivat yksityiskohtaisia ja eriteltyjä. Tarkkuus ja huolellisuus analyysin  
ensimmäisessä vaiheessa olivat mielestäni tarpeen, sillä ne antoivat hyvän perus-  
tan seuraavissa vaiheissa esitetyille kategorioiden muodostumiselle.

Toisessa analyysivaiheessa tarkastelin miellekarttaani, vertailin kirjaamiani  
merkitysyksiköitä toisiinsa etsien samankaltaisuuksia, erilaisuuksia, harvina-  
isuuksia ja rajatapauksia (ks. Niikko, 2003, s. 34). Siirsin alkuperäiset lainaukset,  
merkittävät ilmaisut ja merkitysyksiköt Excel-taulukkoon, jolloin kykenin vertaa-  
maan merkitysyksiköitä toisiinsa ja ryhmittelemään niitä. Martonin (1994) mu-  
kaan fenomenografisen analyysin ytimenä on variaatioiden tunnistaminen, mikä  
perustuu samankaltaisten ja eroavien ilmaisujen tunnistamiseen. Mietin kritee-  
reitä, joiden perusteella muodostin eroja merkitysyksiköiden välille. Pyrin tarkas-  
telemaan ilmiötä tutkimushenkilöiden näkökulmasta ja laittamaan omat kokemuk-  
seni taka-alalle. Kenttäpäiväkirjamuistiinpanoni osoittautuvat tässä hyödyllisiksi.  
Selaamalla muistiinpanoihin kirjaamiani havaintoja ja tulkintoja muistot konteks-  
tista palautuivat mieleeni ja koin olevani lähempänä tutkimushenkilöiden ajatus-  
maailmaa.

Kolmannessa analyysivaiheessa siirryin kuvaamaan merkitysyksikköjä abst-  
raktimmalla tasolla (Marton 1994, s. 4428; Larsson, 1986, s. 38). Muutin aikai-  
semmassa analyysivaiheessa muodostamani merkitysyksiköt kategorioiksi (ks.

Niikko 2003, s. 36). Jouduin muokkaamaan ja organisoimaan kategorioita muuttaman kerran niin, että jokainen niistä kertoi selvästi jotain erilaista tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth, 1997, ss. 125–128; Marton, 1988, ss. 154–155). Pyrin myös muotoilemaan ilmaisut siten, että ne olisivat johdonmukaisia suhteessa toisiinsa. Kategorioiden välisten suhteiden kuvaamisessa minua hyödytti niiden keskeisten piirteiden auki kirjoittaminen. Tämä toimi samalla pohjana käsityskategoriarajajärjestelmän (*categories of description*) kuvaamiselle (Marton, 1988). Samaa tarkoittavat ajatuskokonaisuudet yhdistin alakategoriaksi.

Analyysin neljännessä vaiheessa yhdistelin alakategorioita edelleen laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi (käsityskategorioiksi), jolloin palasin tutkimuskirjallisuuden pariin ja etsin muodostamilleni kategorioille teoreettisia yhteyksiä (kuvio 3). Muodostin käsityskategoriat organisoiden ja tiivistäen alakategorioiden sisällön (ks. Niikko, 2003, s. 37; Uljens, 1996, s. 119).



**Kuvio 3.** Käsityskategorioiden muodostuminen.

Käsityskategorioiden loogisia suhteita voidaan jäsentää aineistosta nousevien kriteereiden avulla keskinäiseen järjestykseen. Tämä voi tapahtua ajan, tärkeyden ja yleisyyden perusteella tai sisäisen logiikan tai yksilötason vaihtelun mukaan (Niikko 2003, s. 38; Uljens 1989, ss. 41–42, 47–51). Jäsensin käsityskategorioita ryhmittelemällä niitä erilaisiin luokkiin. Luokittelua ohjasi käsityskategorioiden



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla sisällöllinen erilaisuus. Tulkinnan tuloksena syntyneet käsityskategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Kukin käsityskategoria kertoo erilaisen tavan kokea tutkittava ilmiö, joten ne ovat keskenään tasavertaisia. Tutkimukseni tuloksena syntynyt käsityskategoriasysteemi muodostaa kokonaisuuden, joka havainnollistaa tutkimukseni tuloksia tiivistetyssä muodossa.

### ***Merkittävien työpaikalla tapahtuvien oppimis- ja ohjauskokemusten analyysi***

Kolmannen tutkimuskysymykseni analysoinnissa hyödynsin laadullista sisällyönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss.103–113; Weber, 1990, ss. 9–12). Sovelsin Mayringin (2000) ja Tuomen & Sarajärven (2011) esittämiä induktiivisen päättelyn vaiheita, jossa aineiston analysointi ja kategoriointi tapahtuvat askel askeleelta aineistoa pelkistämällä, ryhmittelemällä ja abstrahoimalla.

Analyysini ensimmäinen vaihe oli luokittelukriteerin muodostaminen (Mayring, 2000). Muodostin kriteerin tutkimuskysymykseni pohjalta. Tavoitteenani oli etsiä ilmaisuja, jotka ilmensivät opiskelijoille ja ohjaajille henkilökohdaisesti merkittäviä oppimis- tai ohjauskokemuksia ja liittyivät opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen.

Tutustuin aineistoon ensiksi lukemalla sitä läpi useaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Perehdyin huolellisesti jokaisen tutkimushenkilön kuvauksiin. Alleviivasin tekstistä aiheita, joista tutkimushenkilöt puhuivat kuvatessaan merkittävää työpaikalla tapahtuvaa oppimistaan. Kokemukset olivat sekä myönteisiä että kielteisiä ja eri henkilöillä erilaisia, esimerkiksi joillekin kokemus tuotti suuria tunteita ja joillekin eettistä pohdintaa. Kaikkia merkittäviä oppimiskokemuksia yhdisti yksilöllisten kokemusten reflektointi. Tämän jälkeen redusoin aineistoani pelkistämällä ilmauksia. Kokosin alkuperäiset sanontatavat ja pelkistetyt ilmaukset Excel-taulukoihin (taulukko 5).

**Taulukko 5.** Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Ohjaustilanteessa piti lähteä perusteista asti. En voinut mennä saman kaavan mukaan kuin olin yleensä toiminut muiden opiskelijoiden kanssa. Täytyy aina katsoa, millainen kyseinen oppilas on ja millaiset valmiudet hänellä on ja lähteä sen mukaan. [ ] Ihan hyvä hänestä sitten tuli.	Ohjaus on yksilöllistä. Ohjaus perustuu opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin.

Seuraavassa vaiheessa vertailin ilmausten sisältöjä etsien niistä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Yhdistin yksittäisten kertomusten merkitykset merkityskokonaisuuksiksi, ryhmittelemällä niitä ja muodostin ryhmien pohjalta teemoja (taulukko 6).

**Taulukko 6.** Esimerkki aineiston ryhmittelystä ja teemojen muodostamisesta.

Pelkistetty ilmaus	Teema
Ohjaus on yksilöllistä. Ohjaus perustuu opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin.	Ohjauksen henkilökohtaistaminen

Lopuksi tarkastelin merkittävistä kokonaisuuksista koostuvaa aineistoani ja pyrin hahmottelemaan siitä kokonaiskuvaa. Ymmärsin, että merkittävät kokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa ja niistä muodostui osa laajempaa Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehää, joka liittyy työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (ks. kuvio 4 luvussa 5.3.4). Seuraavaksi tarkastelen, millaisia käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoilla on työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa kuvaan käsityksiä ja merkittäviä kokemuksia, jotka liittyvät laitoshuoltajaopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Kuvaan aluksi kaikki opiskelijoiden oppimiskäsitykset (luku 5.1) ja tämän jälkeen kaikki käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta (luku 5.2). Tutkin opiskelijoiden käsityksiä ensisijaisesti kokonaisuutena, mutta myös ryhmittäin (ammattissa toimivat opiskelijat ja työpaikkaa hakevat opiskelijat) erityisesti silloin, kun ryhmäkohtaisissa tuloksissa ilmenee eroja. Tämän jälkeen tutkin opiskelijoiden käsitysten pysyvyyttä koulutuksen aikana. Tutkin myös ohjaajien käsityksiä oppimisesta ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tarkastelen niitä ensisijaisesti kokonaisuutena, mutta myös ryhmittäin (opetushenkilöstö ja työpaikkaohjaajat), ja raportoin luvuissa 5.1.4 ja 5.2.4, mikäli niiden välillä on eroja. Lopuksi tutkin, millaisia opiskelijoiden käsitykset ovat oppimisen sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä.

Luvussa 5.3 tutkin merkittäviä oppimis- ja ohjauskokemuksia, jotka liittyvät opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Tutkin aluksi opiskelijoiden oppimiskokemuksia koulutuksen alussa ja lopussa ja tämän jälkeen ohjaajien ohjauskokemuksia. Yhteenvetoluvussa (luvussa 5.3.4) tarkastelen merkittäviä oppimis- ja ohjauskokemuksia kokonaisuutena konstruoimani Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä -mallin avulla. Viimeisessä luvussa (5.4) kokoan tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin.

Nostaakseni esiin tutkimushenkilöiden äänen olen käyttänyt suoria lainauksia. Lainauksissa OPPIA tarkoittaa ammatissa toimivaa opiskelijaa, OPPIT työpaikkaa hakevaa opiskelijaa, TYÖ työpaikkaohjaajaa ja OPE opetushenkilöstöä. Haastattelulainauksissa [ ] -merkki ilmaisee, että lainausta on lyhennetty jättämällä epäoleellisia seikkoja pois. Samaa merkkiä olen käyttänyt, kun olen jättänyt osia pois henkilöiden tai paikkojen nimien tunnistamisen välttämiseksi.

## 5.1 Oppimiskäsitykset

### 5.1.1 Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta

Tutkiessani opiskelijoiden suhtautumista oppimisen ilmiöön aloitin kaikki haastattelut samalla tavoin: ”Kerro omin sanoin, mitä on oppiminen”. Luokittelin analyysin tuloksena seitsemän erilaista käsityskategoriaa, jotka kuvaavat tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Käsityskategoriat ovat: A) tiedon vastaanottaminen, B) ymmärtäminen ja oivaltaminen, C) tiedon rakentuminen, D) tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen, E) yhteisöllinen oppiminen, F) pätevä oppiminen ja G) vahvistava oppiminen.

Käsityskategoriat ilmentävät oppimiskäsitysten ydinsisällön, jotka muodostuivat tutkimushenkilöiden erilaisista tavoista käsittää tutkittava ilmiö. Käsityskategoriat ovat horisontaalisesti samanarvoisia, mutta laadullisesti erilaisia. Ne kuvaavat tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia. Jokainen käsityskategoria esittää ilmiöstä erilaisen näkökulman verrattuna muihin kategorioihin (ks. Marton & Booth, 1997). Avaan tulkintani perusteita käymällä vuoropuhelua teorian, kirjallisuuden ja tutkimustulosten välillä.

#### A. Tiedon vastaanottaminen

Tiedon vastaanottaminen -käsityskategoriaan oppimiskäsitykset, jotka liittyvät mekaaniseen muistiin painamiseen. Opiskelijat kuvaavat oppimisen opettajajohdokseksi tiedon vastaanottamiseksi tai yksilölliseksi asioiden muistiin painamiseksi. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti behaviorismi korostaa muistamista ja ulkoa opettelua (Jordan ym., 2008, ss. 21–34).

*Kun opettaja kertoo ja näyttää kirjallisesti taululle, samalla se lukee asiat, silloin tulee kuuleminen ja näkeminen. Sitten vielä on edessä se paperi, lukee sitä ite, kirjoittaa kirjatietoo. Sillai se tahtuu. Eiköhän sellaista oo oppiminen? OPPIT8*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

*Jos mun pitää muistaa jotain, opettelen sen ulkoa.[ ] Oppiminen on mun mielestä sitä, että oppii pääkohdat ulkoa. OPPIT2*

## B. Ymmärtäminen ja oivaltaminen

Ymmärtäminen ja oivaltaminen -käsityskategoriaan sisällytin oppimiskäsitykset, jotka liittyvät tiedon sisäistämiseen ja oppimisen reflektointiin. Verrattuna edelliseen käsityskategoriaan (tiedon vastaanottaminen), tässä tieto liitetään ymmärtämiseen, ei tiedon varastointiin. Käsityskategoriassa alemman tason kategoriat on järjestetty horisontaalisesti aineistosta nousseiden käsitysten perusteella seuraavasti: asioiden sisäistäminen ja kokonaisvaltainen kehittyminen.

Opiskelijat kuvaavat oppimiskäsityksiään asioiden sisäistämiseksi. Tämä ilmenee opitun ymmärtämisenä ja mieleen palauttamisena sekä kykynä kyseenalaistaa asioita tai selittää asioita jollekin toiselle. Oppimisteoreettisesti tarkasteltuna konstruktivistinen suuntaus painottaa mielen toimintojen merkitystä oppimisessa (Jordan ym., 2008, ss. 55–66). Konstruktivistisen suuntauksen mukaan oppiminen on mielessä olevien tietorakenteiden luomista, tiedon muokkausta, tiedon hakemista muistista (Jordan ym., 2008, s. 51) ja tiedon hetkellisen hallinnan muuttumista ymmärrykseksi ja sisäistämiseksi (Järvinen, 2011, s. 22).

*Oppiminen on sitä, että omaksutaan uusia asioita, tutkitaan ja otetaan selvää asioista. OPPIA24*

*Oppiminen on sitä, että muistaa asioita. Illallakin huomaa, että tulee mieleen oivalluksia. OPPIT2*

*Silloin on ymmärtänyt, kun osaa selittää sen toiselle. OPPIT12*

*Oppiminen on mulle sitä, että jos et tiedä asiaa, niin sä voit käytännössä tai teoriassa opetella sen ja sitten kyselet muilta tai sitten voit etsiä uutta tietoa, mitä et ennestään tiedä. Ja oppiminen on sitä, että poisoppii vanhasta. OPPIA18*

Oppimiskäsityksissä nousee esille oppimisen kokonaisvaltaisuus, mikä on yksilöllistä ja elinikäistä persoonallisuuden kehittymistä sekä henkilökohtaista tieto-

jen ja taitojen kartuttamista. Tämä tapahtuu monella eri tavoin, kuten työtä tekemällä, työkavereiden kanssa keskustelemalla, havainnoimalla ja lukemalla. Ihminen oppii uutta ja sisäistää vanhaa koko elämänsä ajan. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti humanistinen psykologia korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 41; Kolb, 1984, ss. 23–43).

*Pelkästään sä et opi työstä vaan työkavereilta. Kaikesta oppii, kun sä elät tätä elämää, niin sä voit oppia. Mun mielestä koko elämä on oppimista. Aina tulee uutta ja osa unohtuu. Sitten sun täytyy kerrata niitä. Se on edellytyksenä, että sä oot kiinnostunut asioista.* OPPIA17

*Oppiminen on mun mielestä kokonaisvaltaista kehittymistä ihmisenä.* OPPIT3

### C. Tiedon rakentuminen

Tiedon rakentuminen -käsituskategoriaan sisällytin ne oppimiskäsitykset, jotka yhdistyivät aikaisempaan tietoon ja taitoon. Tässä käsituskategoriassa oppiminen käsitetään prosessiksi, jossa uusi tieto integroituu aikaisempiin kokemuksiin. Oppiminen käsitetään siten tiedon uudelleen rakentumiseksi, jossa lähtökohtana ovat aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Tieto ei siis siirry sellaisenaan, vaan henkilö rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Käsitys oppimisesta liittyy konstruktivistiseen oppimisteoriaan, jonka lähtökohta on, että oppiminen rakentuu vanhan tiedon pohjalle (Tynjälä, 1999; Neisser, 1982, ss. 24–26).

*Oppiminen on sitäkin, että niitä vanhojakin asioita voi oppiessa hyödyntää, sillä lailla uudestaan soveltaa ja uudella lailla hyödyntää niitä vanhoja oppimiaan käytänteitä.* OPPIA18

### D. Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen

Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen -käsituskategoriaan sisällytin oppimiskäsitykset, jotka liittyvät tiedon soveltamiseen. Käsituskategoriassa käsitystyyppien

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla variaatioita kuvaavat kriittiset aspektit muodostuvat siitä, miten opiskelijat kuvaavat oppimista tietojen ja taitojen soveltamisen näkökulmasta. Käsityskategoriassa alemman tason kategoriat on järjestetty seuraavasti: tiedon soveltaminen, vanhasta poisoppiminen, tekemällä oppiminen, asioiden oikein tekeminen ja toiminnan sujuvoituminen.

Opiskelijat kuvaavat oppimiskäsityksiään mahdollisuutena soveltaa opittuja tietoja käytännön työtilanteessa. Opiskelijat käsittävät oppimisen kyvyksi toimia samoin kuin koulussa on opetettu. Tässä oppimisen siirtovaikutus ymmärretään behavioristisen suuntauksen mukaisesti tietojen ja taitojen soveltamiseksi tilanteesta toiseen (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 19–20; Thorndike, 1924, ss. 1–22).

*Minusta oppiminen on, että kun on uusi asia, niin oppii koulussa sen ja voi tehdä sitten työssä. OPPIT7*

Opiskelijat kuvaavat oppimiskäsityksiään myös tekemällä oppimiseksi, jossa keskeistä on osallistuminen työpaikan toimintoihin harjoittelun ja toiston kautta. Opiskelijat käsittävät opiskelijan roolinsa passiivisena, sillä oppiminen ikään kuin vain tapahtuu työtä tehdessä. Käsitykset viittaavat behavioristiseen ajattelutapaan, jonka mukaan oppiminen on objektiivisesti havaittavaa käyttäytymisen muutosta, ei mielen sisäistä toimintaa (Tynjälä, 1999, s. 29; Watson, 1913).

*Oppiminen on sitä, että mut laitetaan siihen paikkaan ja sanotaan, että nyt tehdään näin. Sillai mun mielestä oppii. OPPIT13*

*Oppiminen on sitä, että kun seuraavalla kerralla asia tulee eteen, niin tiedän, miten tulee toimia. OPPIA22*

*Sillai mä opin, että mä teen. OPPIA23*

Oppimiskäsityksiä kuvataan vanhasta tiedosta tai taidosta poisoppimiseksi. Vanhasta poisoppiminen sisältää ajatuksen siitä, ettei aikaisempi oppi enää riitä eikä kelpaa, jolloin se korvataan uudella. Oppimiskäsitykset liitetään myös asioiden

tekemiseen oikealla tavalla. Näkemyksessä korostuu ajatus siitä, että tieto on jostain valmista, joka voidaan sellaisenaan siirtää ja omaksua. Kummassakin edellä kuvatussa alakategoriassa (vanhasta poisoppiminen ja asioiden tekeminen oikein) tiedon haltijana ja välittäjänä toimii joku muu kuin opiskelija itse. Opiskelijan tehtävänä on tiedon vastaanottaminen ja toivotunlainen reagointi annettuihin ärsykeisiin. Oppimiskäsitysten taustalla vaikuttaa olevan behavioristinen teoria oppimisesta, joka tarkastelee oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella – oppiminen on oikean reaktion syntymistä tuotettuun ärsykkeeseen. (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003, s. 55; Tynjälä, 1999, ss. 29–30).

*Oppiminen on musta sitä, että teen niin kuin on opetettu uudella tavalla. Eli en enää tee niin kuin ennen, vaan sovellan sitä, mitä täällä on opetettu. OPPIT7*

*Oppiminen on, että teen asian niin kuin se kuuluu tehdä. OPPIT5*

*Se on sitä, että oppii sen oikeen tavan. OPPIA24*

*Mun mielestä se on sitä, että kuunnellaan ja opitaan siinä niinku se työ kuinka se tehään oikein [ ] työelämässä kaikki ei tee justiin niin kuin meille on opetettu. Sen eron niin kuin huomaa. Kun katsoo sillä silmällä, että ei ehkä mene oikein, kun joku tekee siellä. OPPIT15*

Oppimiskäsitykset liitetään myös työtoiminnan sujuvoitumiseen, joka ilmenee työn joustavana etenemisenä, keveytenä ja ergonomisuutena. Toiminnan sujuminen on oppimista motivoiva asia, sillä se lisää yksilön uskoa omaan itseensä ja omiin taitoihinsa. Pohtiessa oppimista tutkimushenkilö reflektoi omaa toimintaansa, mikä viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005, s. 37; Kauppi, 2004, s. 204).

*Oppiminen on sitä, ettei mun tarvitse epäröidä, vaan että työ menee kevyesti, helposti ja ergonomisesti. OPPIA20*



## E. Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen -käsityskategoriassa korostuu oppimiskäsitysten sosiaalinen luonne. Oppiminen käsitetään prosessiksi, joka tapahtuu ensin sosiaalisessa kontekstissa ja sen jälkeen psykologisella tasolla sisäisen tiedon rakentumisen kautta. Oppimisteoreettisista suuntauksista sosiokonstruktivismi korostaa yksilön kognitiivisten toimintojen rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kaupila, 2007, s. 113; Cobb, 1994, ss. 34–38).

*Yhdessä, kun pohditaan ja mietitään, tulee mieleen eri mielipiteitä ja kysymyksiä. Sillai oppii, et enemmän porukassa kuin yksin.*  
OPPIT12

## F. Pätevöittävä oppiminen

Käsityskategorioissa pätevöittävä oppiminen opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät ulkoiseen käyttäytymisen muutokseen. Opiskelijat kuvaavat oppimista pätevyytenä toimia ammatissa ja työelämässä. Keskeistä tässä on, että oppiminen käsitetään ikään kuin valmiina produktina, joka mahdollistaa työllistymisen. Opiskelijoiden käsitykset liittyvät behavioristiseen oppimisteoriaan, joka tarkastelee oppimista palkkion tavoittelun näkökulmasta (Rauste-von Wright ym., 2003, ss. 141–142, 146; Skinner, 1971, ss. 34–35; Watson, 1913).

*Oppiminen nostaa mun ammatillisuutta. [ ] Oppiminen on sitä, että mulla on todistus, että mä oon pätevä. OPPIA22*

*Oppiminen on sitä, että sulla on ammatillinen pätevyys, todistus, että oot pätevä. OPPIT4*

*Oppiminen on oman työllistymisen kannalta tapahtuvaa. Oppiminen on uuden tiedon hankkimista, pätevyyden saamista. OPPIA20*

G. Vahvistava oppiminen

Käsityskategoriassa vahvistava oppiminen opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät ulkoiseen käyttäytymisen muuttumiseen. Käsityskategoria poikkeaa edellisestä siinä, ettei tässä tarkastella oppimista pätevyytensä vaan ulkoisena vahvistamisena.

Opiskelijat käsittävät oppimisen vahvistamisena, joka tapahtuu asiantuntijan kontrolloivan palautteen tai asiakkaan toteavan arvioinnin kautta. Käsitys oppimisesta ilman vahvistavaa palautetta ei opiskelijoiden mukaan ole mahdollista. Oppimiskäsitykset yhdistyvät myös tunneperäisiin palkkioihin. Opiskelijat kuvaavat käsityksiään sanoin riemun tunne sekä varmuus ja luottamus itseensä. Mielenkiintoista on, että tunneperäiset kokemukset yhdistyvät asioihin, joissa oppilas kokee osaavansa tehdä asiat oikealla tavalla. Käsitykset viittaavat behavioristiseen oppimisteoriaan. Skinnerin (1971) mukaan toivottu reaktio (esimerkiksi toimintatapa) lujittuu positiivisen vahvistamisen (esimerkiksi palaute) myötä. Behavioristisen oppimisteorian mukaan ihminen nähdään mielihyvää tavoittelevana (Jarvis ym., 2003, ss. 29–30) ja jonka mukaan oppiminen on toivottavan ja oikean käyttäytymisen toistumista (Tynjälä, 1999, ss. 28–37).

*Olen oppinut, kun saan hyvää palautetta toiselta työntekijältä tai asiakkaalta. OPPIT13*

*Silloin mä tiedän, että oon oppinu, kun mulle sanotaan, että osaan sen. OPPIA21*

*Oppiminen on semmonen riemullinen tunne, fiilis, että osaat ja oot oppinut uuden asian. OPPIT9*

*Se on sitä, että mä saan varmuuden ja luottamuksen, että osaan tehdä. [ ] että teen sen niin kun oikein. OPPIA24*

## 5.1.2 Opiskelijoiden oppimiskäsitysten erot ja teoreettiset taustat

Tutkimuksen tuloksena ilmeni seitsemän laadullisesti erilaista tapaa ymmärtää oppimisen ilmiö. Nämä olivat A) tiedon vastaanottaminen, B) ymmärtäminen ja oivaltaminen, C) tiedon rakentuminen, D) tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen, E) yhteisöllinen oppiminen, F) pätevöittävä oppiminen ja H) vahvistava oppiminen. Taulukossa 7 on kuvattu yhteenvetona kaikki käsityskategoriat oppimisesta opiskelijaryhmittäin eroteltuna. Olen taulukossa ilmaissut määrällisesti, kuinka monella opiskelijalla ilmeni kyseistä käsityskategoriaa.

**Taulukko 7.** Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta.

Käsityskategoriat	Ammatissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)	Kaikki opiskelijat yhteensä (n = 24)
	f	f	f
Tiedon vastaanottaminen	0	6	6
Ymmärtäminen ja oivaltaminen	8	8	16
Tiedon rakentuminen	1	0	1
Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen	7	13	20
Yhteisöllinen oppiminen	0	1	1
Pätevöittävä oppiminen	2	3	5
Vahvistava oppiminen	3	6	9

Suurin osa käsityksistä liittyy käsityskategorioihin tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen, ymmärtäminen ja oivaltaminen sekä vahvistava oppiminen. Opiskelijaryhmittäin tarkasteltuna käsityskategorioissa on eroja. Käsityskategoria tiedon rakentuminen ei ilmene ollenkaan työpaikkaa hakevilla opiskelijoilla, eikä tiedon vastaanottaminen tai yhteisöllinen -käsityskategoriat ammatissa toimivilla opiskelijoilla.

Tutkiessani opiskelijoiden käsitysten taustalla olevia oppimisteoreettisia piirteitä opiskelijakohtaisesti, havaitsin käsitysten liittyvän haastattelukokonaisuuksissa enimmäkseen behavioristiseen ajatteluun. Seuraava taulukko (taulukko 8) havainnollistaa, että työpaikkaa hakevien opiskelijoiden käsitykset ovat jakautuneet selkeämmin behavioristiseen kuin konstruktivistiseen ajatteluun. Sitä vastoin

ammattissa toimivilla opiskelijoilla oppimiskäsitysten taustalla on sekä konstruktivistisen suuntauksen että behavioristiseen teorian piirteitä.

**Taulukko 8.** Opiskelijoiden oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet.

Oppimisteoria	Ammattissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)	Kaikki opiskelijat yhteensä (n = 24)
	f	f	f
Behavioristinen	3	14	17
Konstruktivistinen	5	2	7

Käsityskategorioiden luokittelua ohjasi käsitysten erilaisuus. Muodostetut dimensiot tuovat esille tutkimushenkilöiden erilaiset ja yksilölliset tavat ilmaista käsityksensä ilmiöstä. Seuraava taulukko (taulukko 9) havainnollistaa opiskelijoiden oppimista koskevien ajattelutapojen vaihtelun.

**Taulukko 9.** Opiskelijoiden oppimiskäsitysten erilaiset dimensiot.

Käsityskategoriat	Dimensiot		
	1. Lähestymistapa oppimiseen	2. Oppimistapa	3. Oppimisteoria
A. Tiedon vastaanottaminen	tiedon muistiin varastointi	ulkoa oppiminen	behavioristinen
B. Ymmärtäminen ja oivaltaminen	tiedon sisäistäminen	omakohtainen ymmärtäminen	konstruktivistinen/ behavioristinen
C. Tiedon rakentuminen	tiedon sisäistäminen suhteessa aikaisempaan tietoon	omakohtainen ymmärtäminen ja tiedon muokkaaminen	konstruktivistinen
D. Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen	tiedon soveltaminen käytäntöön	soveltaminen käytännössä	behavioristinen
E. Yhteisöllinen oppiminen	tiedon sisäistäminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	omakohtainen ymmärtäminen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta	sosiokonstruktivistinen
F. Pätevöittävä oppiminen	käyttäytymisen muutos, joka ilmenee pätevytenä	palkkion tavoittelu	behavioristinen
G. Vahvistava oppiminen	käyttäytymisen muutos, joka edellyttää ulkoista vahvistamista	harjaantuminen vahvistamisen kautta	behavioristinen

Käsityskategoriat A–D kuvaavat käsityksiä oppimisesta tiedon käsittelyn näkökulmasta. Tiedon vastaanottaminen -käsityskategoriassa opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät passiiviseen tiedon vastaanottamiseen. Oppiminen tapahtuu lä-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla hinnä asioita ulkoa opettelemalla ja mieleen painamalla. Käsityskategorian taustalla on behavioristinen oppimisteoria, jonka mukaan oppiminen on tietojen ja taitojen siirtämistä muuttumattomana opettajalta oppilaalle, ja niiden muistiin varastointia (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004, s. 47).

Ymmärtäminen ja oivaltaminen -käsityskategoriassa opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät tiedon sisäistämiseen. Oppiminen tapahtuu asioita sisäistämällä ja ymmärtämällä. Tässä käsityskategoriassa ilmenee sekä behavioristisen teorian että konstruktivistisen suuntauksen piirteitä: oppiminen käsitetään joko ulkoa ohjattuna ja opettajakeskeisenä (behavioristinen näkemys) tapahtumana tai mielensisäisenä (konstruktivistinen suuntaus) prosessina.

Tiedon rakentuminen -käsityskategoria eroaa edellisestä siinä, että tässä opiskelijat kuvaavat oppimista suhteessa aikaisempiin käsityksiinsä. Oppiminen tapahtuu liittämällä uusi informaatio jo olemassa olevaan tietoon. Käsityskategoriassa oppimista tarkastellaan konstruktivistisesta näkökulmasta, jonka mukaan oppiminen on olemassa olevien tietorakenteiden edelleen kehittämistä ja tulkitsemista (Neisser, 1976; 1982, ss. 24–26).

Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen -käsityskategoriassa opiskelijat perustelevat oppimiskäsityksiään tiedon soveltamisen näkökulmasta. Oppiminen tapahtuu ikään kuin itsestään työtä tehdessä tai siirtämällä toisessa tilanteessa opitut tiedot ja taidot käytännön työtilanteeseen. Tässä käsityskategoriassa oppimista tarkastellaan pääsääntöisesti behavioristisesta näkökulmasta, jossa oppiminen käsitetään objektiivisesti havaittavana käyttäytymisen muutoksena eikä mielen sisäisenä toimintana (Rauste-von Wright ym., 2003; Watson, 1913).

Käsityskategoriassa E on olennaista oppimiskäsitysten yhteisöllinen luonne. Oppimistapahtuma nähdään vastavuoroisena interaktioon perustuvan tilanteena, jossa vuorovaikutuksen kautta tapahtuu uudenlaista oppimista. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti sosiokonstruktivismi korostaa yksilön kognitiivisten toimintojen rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila, 2007, s. 113; Cobb, 1994, ss. 34–38).

Käsityskategorioissa F ja G opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät ulkoiseen käyttäytymisen muutokseen. Näistä ensimmäinen kategoria kuvaa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta pätevyyden saavuttamisen näkökulmasta. Jälkimmäisessä kategoriassa toivottua käyttäytymistä tuetaan antamalla myönteistä palautetta oikeasta toiminnasta. Kummassakin käsityskategoriassa oppimista tarkastellaan behavioristisesta näkökulmasta, jossa oppimisella on välineellinen arvo ja palkkiolla itseisarvo (Kauppila, 2007, ss. 21–22; Watson, 1913).

### 5.1.3 Opiskelijoiden oppimiskäsitysten pysyvyys

Tämän luvun tavoitteena on tutkia, miten pysyviä opiskelijoiden käsitykset ovat koulutuksen aikana. Tutkin käsitysten pysyvyyttä tarkastelemalla aineistosta löytyneitä käsityksiä (taulukko 10) koulutuksen alussa (ensimmäisen työpaikkajakson jälkeen) ja koulutuksen lopussa (viimeisen työpaikkajakson jälkeen).

**Taulukko 10.** Opiskelijoiden käsityskategoriat oppimisesta koulutuksen alussa ja lopussa.

Käsityskategoriat	Ammatissa toimivat opiskelijat		Työpaikkaa hakevat opiskelijat		Kaikki opiskelijat	
	alku (n = 8)	loppu (n = 8)	alku (n = 16)	loppu (n = 15)	alku (n = 24)	loppu (n = 23)
	f	f	f	f	f	f
Tiedon vastaanottaminen	0	0	6	4	6	4
Ymmärtäminen ja oivaltaminen	8	7	8	4	16	11
Tiedon rakentuminen	1	1	0	0	1	1
Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen	6	7	12	13	18	20
Yhteisöllinen oppiminen	0	0	1	1	1	1
Pätevöittävä oppiminen	2	1	0	3	2	4
Vahvistava oppiminen	2	3	6	6	8	9

Edellinen taulukko (taulukko 10) havainnollistaa, että koulutuksen alussa opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät enimmäkseen tiedon käsittelyyn (ymmärtämiseen ja oivaltamiseen sekä tiedon käyttöön ja tekemällä oppimiseen) sekä vahvis-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla tavaan oppimiseen. Vähiten oppiminen käsitetään tiedon rakentumisena ja yhteisöllisenä oppimisena. Käsityskategorioissa tiedon vastaanottaminen, tiedon rakentuminen, yhteisöllinen oppiminen ja pätevöittävä oppiminen ilmenee eroja opiskelijaryhmien välillä. Koulutuksen alussa ammatissa toimivien opiskelijoiden käsitykset eivät liity lainkaan tiedon vastaanottamiseen eivätkä yhteisöllisyyteen. Vastaavasti työpaikkaa hakevien opiskelijoiden käsitykset eivät liity lainkaan tiedon rakentumiseen tai pätevöittävään oppimiseen.

Käsityskategorioissa ei ilmennyt muutosta koulutuksen loppuvaiheessa, kun tarkastelin kaikkien opiskelijoiden käsityksiä yhtenäisenä kokonaisuutena, eli ei erikseen ammatissa toimivien ja työpaikkaa hakevien opiskelijoiden näkökulmasta. Yhtenäisenä ryhmänä tarkasteltuna opiskelijoiden oppimiskäsityksissä painottuvat ymmärtäminen ja oivaltaminen sekä tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen. Vähiten oppiminen käsitetään yhteisöllisenä ja tiedon rakentumisena.

Tutkiessani opiskelijoiden käsitysten pysyvyyttä koulutuksen aikana opiskelijaryhmittäin havaitsin eroja ryhmien välillä. Työpaikkaa hakevien opiskelijoiden käsityskategoriarakenteissa ja käsityskategorioiden sisällöllisessä painottumisessa tapahtui muutoksia sen mukaan, miten usea opiskelija kuvaa oppimista tietyn käsityskategorian sisällä. Koulutuksen lopussa työpaikkaa hakevien opiskelijoiden käsityskategoriarakenne monipuolistui. Osalla heistä muutos koski oppimisen käsittämistä pätevöittävänä oppimisena, jota aikaisemmassa opiskeluvaiheessa ei vielä ilmennyt. Osalla muutos koski sitä, ettei oppimista käsitetty enää tiedon vastaanottamiseksi vaan tiedon käytöksi ja tekemällä oppimiseksi tai vahvistavaksi oppimiseksi. Toisaalta on huomioitavaa, että muutokset käsityskategoriarakenteissa tai käsityskategorioiden sisällöllisessä painottumisessa ovat vähäisiä. Ammatissa toimivien opiskelijoiden käsityskategoriarakenne tai käsityskategorioiden sisällöllinen painottuminen ei muuttunut olennaisesti koulutuksen aikana. Yhteenvetona voidaan todeta, että opiskelijoiden käsitykset ovat verrattain pysyviä koko koulutuksen ajan.

Opiskelijoiden oppimiskäsitysten oppimisteoreettisissa piirteissä mielenkiintoista oli behavioristisesti ajattelevien lievä lasku ja konstruktivistisesti ajattelevien opiskelijoiden lievä nousu koulutuksen aikana (taulukko 11). Muutokset olivat kuitenkin erittäin pieniä.

**Taulukko 11.** Opiskelijoiden oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet koulutuksen alussa ja lopussa.

Oppimisteoria	Ammatissa toimivat opiskelijat		Työpaikkaa hakevat opiskelijat		Kaikki opiskelijat	
	alku (n = 8)	loppu (n = 8)	alku (n = 16)	loppu (n = 15)	alku (n = 24)	loppu (n = 23)
	f	f	f	f	f	f
<b>Behavioristinen</b>	4	3	14	13	18	16
<b>Konstruktivistinen</b>	4	5	2	2	6	7

Yllä oleva taulukko havainnollistaa oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet opiskelijaryhmittäin. Tuloksena voidaan todeta, että opiskelijaryhmien käsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet ovat verrattain pysyviä: työpaikkaa hakevien opiskelijoiden käsityksissä behavioristiset piirteet ovat vallitsevia, sen sijaan ammatissa toimivien opiskelijoiden oppimiskäsitykset liittyvät sekä behavioristisen oppimisteorian että konstruktivistisen suuntauksen piirteisiin.

#### 5.1.4 Ohjaajien käsityskategoriat oppimisesta

Tämän luvun tavoitteena on tutkia opiskelijoiden oppimisyhteisön käsityksiä oppimisesta tutkimalla ohjaajien (työpaikkaohjaajien ja opetushenkilöstön) käsityksiä oppimisesta. Analyysin tuloksena luokittelin viisi käsityskategoriaa, jotka ovat A) ymmärtäminen ja oivaltaminen, B) tiedon rakentuminen, C) tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen, D) yhteisöllinen oppiminen ja E) vahvistava oppiminen.



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

## A. Ymmärtäminen ja oivaltaminen

Ymmärtäminen ja oivaltaminen -käsityskategoriassa oppimiskäsitykset liittyvät tiedon sisäistämiseen ja oppimisen reflektointiin. Tässä yhteydessä ohjaajat puhuvat aistein omaksutusta tiedosta, keskustelun heräämisestä, kyseenalaistamisesta ja tiedon sisäistämisestä.

Käsittäessään oppimisen aistein omaksutuksi tiedoksi ohjaajat kuvaavat oppimista prosessiksi, joka tapahtuu näkemisen, käsin tekemisen ja kuulemisen kautta. Jotkut kuvaavat oppimista ikään kuin mieleen jäsentyvänä kuvina. Oppimiskäsitykset liittyvät tällöin miellekartan avulla tapahtuvaan sisäisen ajattelun ulkoistamiseen tai abstraktimpaan asioiden ja prosessien sisäiseen hahmottamiseen. Kun asioita jäsennellään mielessä kuvina tai miellekarttojen avulla, käsityksistä rakentuu yksilöllisiä skeemoja eli tietorakenteita. Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 111) mukaan skeemojen kehittyneisyys vaikuttaa olennaisesti asioiden muistamiseen ja ymmärtämiseen. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti konstruktivismi kuvaa sitä, millä tavoin yksilöt käsittelevät tietoja. Konstruktivistisen oppimissuuntauksen mukaan oppiminen on kognitiivinen prosessi, joka muodostuu havaitsemisesta, muistamisesta ja ajattelemisesta. (Jordan ym., 2008, ss. 36–54.)

*Oppiminen tapahtuu kuulemalla, tekemällä tai näkemällä. Nää lisää mun ymmärrystä. TYÖ1*

*Kuulemalla, kokeilemalla ja ääneen lukemalla, ne on mun oppimisjutut. TYÖ3*

*Mind-mapilla mä saan asian ymmärrettyä. Mulla on hyvä näkömuisti. Mä muistan kuvan, että sieltä mun tietoni löytyy. TYÖ6*

*Mä nään asiat niin kuin kuvina. Sanotaanko vaikka nyt niin, että täällä työssä henkilöiden sijoittuminen esimerkiksi, mä muodostan itselleni ensin kuvia. TYÖ1*

Oppimiskäsitykset ilmenevät myös keskustelun viriämisenä oppimistilanteessa ja kykynä kyseenalaistaa omaa oppimaansa. Oppimiskäsityksissä välittyä tällöin ko-

kemusten reflektointi ja ymmärtäminen. Näkemykset viittaavat konstruktivistiseen suuntaukseen, jonka mukaan tieto ei synny opettajan kautta, vaan opiskelija on itse aktiivinen tiedon käsittelijä ja tiedon muodostaja (Ruohotie, 2000, s. 119) ja oppiminen on jatkuvaa tiedon syventämistä ja ymmärtämistä ja oma tietämisen rakentamista (Jordan, Carlile & Stack, 2008, ss. 55–66). Rauste-von Wrightin ym. (2003, ss. 124–136) mukaan ihmisen omia kognitiivisia toimintoja koskevaa tietoisuutta kutsutaan metakognitiiviseksi taidoksi. Metakognitiivisten taitojen avulla yksilö kykenee kontrolloimaan oppimaansa ja tarvittaessa muuttamaan sitä.

*Kun ajattelee opettajana, menikö asia perille, niin pitäis alkaa semmonen keskustelu. Pitäis alkaa rönsytä jotain. OPE1*

*Oppiminen näkyy siinä, että osaat kyseenalaistaa asioita. [ ] suhteutat oppimaasi. OPE2*

*Kysyn itseltäni välillä, miksi teen tämän näin, miksi en tee toisella tavalla. TYÖ6*

Tiedon sisäistäminen ilmenee puheena asioiden jäsentymisestä ja hahmottumisesta, uusien asioiden omaksumisesta sekä kyvystä selittää asioita jollekin toiselle. Asioiden jäsentyminen ja omaksuminen näkyy yksilöiden kykynä analysoida tietoa ja nähdä sen sisäisiä yhteyksiä. Ohjaajien käsityksissä korostuvat täten ymmärtäminen ja oman oppimisen ohjaaminen. Käsitykset viittaavat konstruktivistiseen suuntaukseen, joka painottaa tiedon muuttumista sen hetkellisestä hallinnasta sisäistämiseksi ja ymmärtämiseksi (Järvinen, 2011, s. 22). Konstruktivismin mukaan oppiminen on oppijan mielessä olevien tietorakenteiden luomista, uudelleenjärjestelyä ja muokkausta (Jordan ym., 2008, ss. 51, 65).

*Mun täytyy ensin sisäistää asiat itse, ennen kuin voin mennä kertoamaan muille, miten asia on. TYÖ1*

*Oppiminen on uusien asioiden omaksumista [ ] ja oppimistahan mun mielestä tapahtuu koko ajan: nähdään silmillä, kuullaan korvilla, luetaan, tehdään [ ] oppimisen pohjana käyttää omaa elämän kokemusta. OPE2*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

*Mun täytyy ensiksi ymmärtää, mihin kokonaisuuteen se liittyy, sit  
mä voin oppia yksityiskohtia. OPE1*

## B. Tiedon rakentuminen

Tiedon rakentuminen -käsityskategoriassa oppimiskäsitykset liittyvät aikaisempaan tietoon ja taitoon. Käsityskategoria muodostuu seuraavista alemman tason kategorioista: tiedollisen ristiriidan herääminen, tiedon integroituminen aikaisempaan kokemukseen ja käsitysten uudelleen rakentuminen.

Opetushenkilöstön mukaan oppiminen on prosessi, jossa uusi tieto integroituu aikaisempiin kokemuksiin. Oppiminen on käsitysten muokkaamista, täydentämistä ja uudelleenrakentamista. Kokemukset ja tulkinnat muokkaavat yksilön käsityksiä ja laajentavat ymmärrystä. Tieto ei siis siirry sellaisenaan, vaan oppija rakentaa sen itse uudelleen. Oppiminen käsitetään myös tiedollisen ristiriidan heräämiseksi, joka syntyy verrattaessa aikaisempaa tietoa uuteen. Ristiriitatilanteessa herää sisällöllinen mielenkiinto uutta asiaa kohtaan. Opetushenkilöstön käsityksissä on havaittavissa konstruktivistiselle suuntaukselle tyypillisiä piirteitä. Konstruktivisen näkemyksen mukaan oppiminen on tiedon rakentumista, jossa oppijalla on aktiivinen rooli ja oppija rakentaa tiedollisia käsityksiään aikaisempien käsitystensä pohjalta (Puolimatka, 2002, s. 41).

*Tulee [ ] uutta asiaa, joka sotii [ ] sitä vanhaa käsitystä vastaan.  
OPE1*

*Oppiminen on sitä, että jäsentää tietyt käsitykset ja toiminnan uudella tavalla. Samat asiat tai taidot saavat uuden merkityksen.  
OPE4*

*Elämäkokemuksesta saa semmoisia kulmakiviä siihen oppimiseen  
ja löydetään taas uusia polkuja. OPE2*

C. Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen

Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen -käsituskategoriassa oppimiskäsitykset liittyvät tiedon soveltamiseen. Käsituskategoria muodostuu seuraavista alakategorioista: taidon harjoittaminen, tekemällä oppiminen ja tiedon soveltaminen käytäntöön.

Oppimiskäsitykset, jotka liittyivät taidon harjoittamiseen, yhdistyivät puheeseen oppimisen vahvistamisesta toistamalla. Käsitysten mukaan pysyvää oppimista ei tapahdu ilman harjoitusta. Lisäksi tärkeää on, että harjoittavat toistot ovat ajallisesti lähellä toisiaan. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti behaviorismi korostaa toistojen ja vahvistamisen merkitystä oppimisessa (Ruohotie, 2000, ss. 108–109).

*Että oppii, niin sitä täytyy käyttää ainakin jonkin aikaa. Jos on taukoo, se ei muistu mieleen. TYÖ2*

*Kyl se niinku harjaantumalla, et teet asioita useamman kerran. TYÖ5*

Tekeminen on keskeinen elementti oppimiskäsityksissä. Näkemyksissä korostuu tällöin oppiminen toimintaa seuraamalla ja siihen osallistumalla. Tekemällä oppiminen terminä liittyy kokemukselliseen oppimiseen. Toisaalta ohjaajien vastauksissa ei ilmene kokemukselliselle oppimiselle ominaista reflektiivistä pohdintaa (Kolb, 1984, ss. 23–43), vaan oppiminen tapahtuu ikään kuin tiedostamatta. Oppimista koskevista teorioista erityisesti behaviorismi kiinnittää huomiota oppijan ulkoiseen käyttäytymiseen eikä oppijan valmiuksiin ajatella tai ymmärtää opittavia asioita (Watson, 1913, ss. 158, 167).

*Oppiminen on semmoista, jota mä en vielä osaa ja sit siinä työn lomassa opin. TYÖ4*

*Et seuraan, miten toinen tekee ja sitten osaan itse tehdä sen. TYÖ6*

*Kun teen sitä työtä, niin huomaan, että se sujuu. TYÖ5*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Ohjaajat kuvaavat oppimiskäsityksiään myös mahdollisuutena soveltaa opittuja tietoja käytännön työtilanteissa. Ohjaajien käsitykset vaihtelevat siten, että työpaikkaohjaajat käsittävät oppimisen käyttäytymisen muuttumisena, ei tiedostettuna oppimisena. Opetushenkilöstö sitä vastoin tarkastelee oppimista pikemminkin tietoisuutena siitä, että osaa toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Oppimista kuvataan tällöin opitun siirtovaikutuksen näkökulmasta: oppijat tunnistavat työpaikan oppimisympäristössä piirteitä, joissa voivat soveltaa koulussa oppimiaan periaatteita (vrt. Tuomi-Gröhn, 2000, s. 327). Tulokset viittaavat siihen, että työpaikkaohjaajien käsityksissä on enemmän behavioristiselle teorialle ja opetushenkilöstön käsityksissä konstruktivistiselle suuntaukselle tyypillisiä piirteitä. (Jordan ym., 2008, s. 33; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 23–24.)

*Siitä sitten tietää, kun menee siihen tilanteeseen ja sen osaa. TYÖ3*

*Käytännön työn opin parhaiten mallin mukaan. Et katson, miten toinen tekee ja sitten osaan tehdä sen itse. TYÖ6*

*Oppiminen on sitä, että ihmisellä on tiedollinen käsitys ja hän kykenee soveltamaan sitä käytäntöön. OPE4*

*Oppimisessa näyttäytyy käytännöllinen aspekti. Kun ihminen oppii, hän toimii toisella tavalla kuin ennen. Siinä tapahtuu jotain tietoista, joka muuttaa ihmisen toimintaa. OPE2*

#### D. Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen -käsityskategoriassa oppimiskäsitykset liittyvät sosiaaliseen kontekstiin. Käsityskategoria sisältää kaksi alakategoriaa, jotka ovat vastavuoroinen oppiminen sekä yhteisöllinen ongelmanratkaisu.

Vastavuoroinen oppiminen liittyy tilanteisiin, jossa ryhmän jäsenet tulevat toisiksi ajatteluprosesseistaan ja havaitsevat eroja omien näkemystensä ja toisten näkemysten välillä. Käsitysten mukaan oppimisessa keskeistä on yhteisöllisyys, molemminpuolisuus ja yhteisen tiedon tuottaminen. Oppiminen käsitetään myös

toimintaympäristöön sidotuksi yhteisölliseksi ongelmanratkaisuksi. Työpaikka-ohjaajien mukaan tärkeää on ilmiön ymmärtäminen, luova ongelmanratkaisu ja opitun soveltaminen käytäntöön. Ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite, jota pyritään ymmärtämään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Pyrittäessä ymmärtämään ja selittämään ilmiötä aikaansaadaan uutta tietoa, jota ei voida osoittaa kenenkään yksilön tuottamaksi tiedoksi. Sosiokonstruktivistinen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa, jossa yksilö konstruoi tietoa interaktiossa toisten kanssa. Oppimisen haltuun otossa on olennaista yksilön sisäinen ja vuorovaikutuksellinen pohdinta. (Kauppila, 2007, s. 51.)

*Kun mä olen perehdyttämässä henkilöä, niin samalla hän opettaa mua, opettaa ihmistuntemusta ja toimimaan uusien ihmisten kanssa eri tilanteissa. Ja sit sieltä tulee myöskin käytännön oppia, koska hän osaa jonkin asian. TYÖ6*

*Opin ryhmässä. Kaikki näkee asian eri tavalla, eli toinen näkee jonkun puolen ja sä et nää. Taas mä voin nähdä sellaista, mitä toinen ei nää. Kaikki puhuu siinä sitten sitä asiaa, minkä ne oppii, niin sillä tavoinhan saa kaikki paljon enemmän ryhmässä. TYÖ3*

*Siivooja [alalla toimiva opiskelija]soitti ja toivoi mua katsomaan jumppasalin lattiaa, että mitä sille voi tehdä. Vähän aikaa me mietittiin yhdessä. Hän ja minä ideoitiin. Ja sit me keksittiin, et näin se tehdään, näillä aineilla, välineillä ja menetelmillä. Silloin musta tuntui, että oon oppinut uutta ja siivoojakin. TYÖ6*

#### E. Vahvistava oppiminen

Käsityskategoriassa vahvistava oppiminen oppimiskäsitykset liittyvät ulkoiseen käyttäytymisen muutokseen. Keskeistä on, että oppiminen koetaan saavutetuksi, kun opetussuunnitelmassa määritellyt oppimistavoitteet on saavutettu ja oppimistulokset dokumentoitu tutkintotodistuksen muodossa. Oppimisen ulkoinen määrittely viittaa behavioristiseen oppimisnäkemykseen (Jordan, Carlile & Stack, 2008, s. 33). Skinnerin operantin ehdollistumisen teoriassa reaktion (tässä käyt-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla täytyminen) positiivinen vahvistaminen (tässä palaute) lujittaa oppimisen. Olen-  
naista on myös palautteen välittömyys, eli sen tulee seurata välittömästi käyttäy-  
tymisen jälkeen. (Kauppila, 2007, s. 21; Säljö, 2004, ss. 49–52.)

*No, tietysti älyttömän hyvät koulutodistukset, jotka mulla on, siitä  
mä tiedän, että olen oppinut ja mä sen käytännössä tiedän. TYÖ6*

*Vielä, jos joku tarkistaa, että olenko tehnyt oikein. TYÖ2*

*Oppiminen on oppimista kun prosessi kulkee niin kuin sen pitää,  
joku on asettanut oppimisen tavoitteet ja niitä arvioidaan. Eli kun  
prosessi menee näin, se dokumentoidaan, silloin on kyseessä oppi-  
minen. [ ] Oppimista voi tarkastella tuloksena eli niin, että joku on  
oppinut koulussa jotain, niin hänellä on pääomaa ja osaamista.  
OPE4*

Oppimiskäsitykset liittyvät myös emotionaaliseen vahvistamiseen. Oikein suori-  
tettu tehtävä saa aikaan oppijassa positiivisen tunnekokemuksen. Mielenkiintoista  
on, että tunnekokemus tapahtuu silloin, kun yksilö toiminta johtaa oikeisiin en-  
nalta määrättyihin reaktioihin, suoritteisiin. Behaviorismissa oppiminen kohdis-  
tuu sellaiseen käyttäytymisen muutokseen, joka näkyy opiskelijan suorituksena  
(Säljö, 2004, ss. 48–52)

*Oppiessa tulee semmoinen riemun tunne, jippii olen ylpee itsestäni,  
kun oon onnistunut [ ] osaan tehdä tään, niin kun on opetettu.  
TYÖ2*

*[ ] tulee sellainen riemullinen olo, onnistumisen tunne, että nyt on  
opittu tää asia. TYÖ5*

### 5.1.5 Yhteenveto ja vertailu oppimiskäsityksistä

Olen tässä luvussa tarkastellut, miten opiskelijoiden oppimiskäsitykset asemoitu-  
vat osaksi oppimisen sosiaalista ja kulttuurista oppimisympäristöä. Analyysin tu-  
loksena (luvuissa 5.1.1 ja 5.1.4) ilmeni yhteensä seitsemän erilaista tapaa käsittää

oppiminen. Opiskelijoille ja ohjaajille yhteisiä käsityskategorioita olivat ymmärtäminen ja oivaltaminen, tiedon rakentuminen, tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen, yhteisöllinen oppiminen ja vahvistava oppiminen. Käsityskategoriat tiedon vastaanottaminen sekä pätevöittävä oppiminen eivät esiintyneet lainkaan ohjaajilla. Seuraavassa taulukossa on kuvattu yhteenvetona kaikki käsityskategoriat oppimisesta tutkimushenkilöryhmittäin (taulukko 12).

**Taulukko 12.** Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityskategoriat oppimisesta.

Käsityskategoriat	Ammatissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)	Opiskelijat yhteensä (n = 24)	Työpaikkaohjaajat (n = 6)	Opetushenkilöstö (n = 4)	Ohjaajat yhteensä (n = 10)
	f	f	f	f	f	f
Tiedon vastaanottaminen	0	6	6	0	0	0
Ymmärtäminen ja oivaltaminen	8	8	16	5	3	8
Tiedon rakentuminen	1	0	1	0	3	3
Tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen	7	13	20	6	2	8
Yhteisöllinen oppiminen	0	1	1	4	0	4
Pätevöittävä oppiminen	2	3	5	0	0	0
Vahvistava oppiminen	3	6	9	4	1	5

Edellinen taulukko (taulukko 12) havainnollistaa myös käsitysten painottumista eli sitä, miten usea ryhmään kuuluvasta henkilöstä kuvaa oppimista tietyn käsityskategorian sisällä. Tutkimuksen tuloksena ilmeni, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä painottuivat käsityskategoriat tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen sekä ymmärtäminen ja oivaltaminen. Sen sijaan oppiminen ymmärrettiin vähiten tiedon rakentumiseksi tai yhteisölliseksi oppimiseksi.

Tutkimushenkilöryhmien sisällä ilmeni eroja käsityskategorioissa tiedon rakentuminen ja yhteisöllinen oppiminen. Tiedon rakentuminen käsityskategoriaa ei esiintynyt lainkaan työpaikkaa hakevilla opiskelijoilla eikä työpaikkaohjaajilla. Edelleen yhteisöllinen oppiminen käsityskategoriaa ei ilmennyt ammatissa toimivilla opiskelijoilla eikä opetushenkilöstöllä.



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Eroja ja yhtäläisyyksiä ilmeni myös käsitysten taustalla olevissa oppimisteoreettisissa piirteissä. Seuraavassa taulukossa on yhdistettynä koko aineiston analyysissä esiinnousseet opiskelijoiden ja ohjaajien käsitysten taustalla ilmenneet oppimisteoreettiset piirteet (taulukko 13).

**Taulukko 13.** Opiskelijoiden ja ohjaajien oppimiskäsitysten taustalla olevat oppimisteoreettiset piirteet.

Oppimis- teoria	Ammatissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaik- kaa hake- vat opiskelijat (n = 16)	Opiskeli- jat yh- teensä (n = 24)	Työpaik- kaohjaa- jat (n = 6)	Opetus- henkilöstö (n = 4)	Ohjaajat yhteensä (n = 10)
	f	f	f	f	f	f
<b>Beha- vioristinen</b>	3	14	17	3	0	3
<b>Konstrukti- vistinen</b>	5	2	7	2	4	6
<b>Sosio- konstrukti- vistinen</b>	0	0	0	1	0	1

Yllä oleva taulukko havainnollistaa oppimiskäsitysten taustalla olevia oppimisteoreettisia piirteitä tutkimushenkilöryhmittäin. Tässä tutkimuksessa työpaikkaa hakevien opiskelijoiden oppimiskäsityksissä ilmeni eniten behavioristiselle teorialle ominaisia piirteitä. Sitä vastoin ohjaajien käsityksissä ilmeni eniten konstruktivistiselle suuntaukselle tyypillisiä piirteitä. Toisaalta ohjaajien oppimiskäsitysten oppimisteoreettiset piirteet olivat heterogeeniset. Opetushenkilöstön käsitysten taustalla oli konstruktivistinen ajattelu, kun taas työpaikkaohjaajien käsitykset liittyivät pääsääntöisesti sekä konstruktivistiselle suuntaukselle että behavioristiselle teorialle tyypillisiin piirteisiin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja ohjaajien käsityskategorioissa painottuivat tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen sekä ymmärtäminen ja oivaltaminen. Opiskelijoiden käsitykset olivat tältä osin yhtenevät oppimisen sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin kanssa. Tulos on myös yhteneväinen useiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien tutkimusten kanssa, joissa oppiminen nähdään työhön ja yhteisön toimintaan osallistumisen

kautta muodostuvana tietojen ja taitojen lisääntymisenä (Tynjälä & Collin, 2000; Nonaka & Takeuchi, 1995; Lave & Wenger, 1991).

Tutkimustulosten mukaan tiedon rakentuminen -käsityskategoria ei noussut esiin opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsityksissä. Sen sijaan opetushenkilöstön käsityksissä tiedon rakentuminen korostui. Tämä tulos on mielenkiintoinen, sillä ajatus oppimisesta tiedon rakentumisena on yksi konstruktivistisen oppimisen kulmakivistä (Tynjälä ym., 2005, ss. 24–39; Puolimatka, 2002, s. 32) ja konstruktivistinen ajattelutapa on ollut vallalla oppimista koskevista keskusteluissa ja tutkimuksissa viime vuosikymmeninä (Cantell, 2000, s. 22). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan syvälinen oppiminen edellyttää omien kokemusten reflektiivistä pohdintaa ja tiedon liittämistä aikaisempiin kokemuksiin (Tynjälä, 2005; Rauste-von Wright, 1997), sillä ilman reflektiivistä pohdintaa opiskelijat voivat huomaamattaan oppia asioita, jotka ovat ammattitaidon kannalta haitallisia (Collin, 2007; Kaksonen ym., 2006; Vesterinen, 2002).

Tulokset osoittivat myös, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsitysten oppimisteoreettisissa piirteissä oli eroja. Kiinnostavaa oli behavioristisesti ajattelevien osuus kaikista opiskelijoista. Yhteensä 17 opiskelijalla 24:sta oli behavioristinen näkökulma oppimiseen. Myös puolet työpaikkaohjaajista ajattelivat behavioristisesti. Sitä vastoin opetushenkilöstön käsitykset liittyivät konstruktivistiseen ajatteluun. Tässä tutkimuksessa kiinnostavaa on opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsitysten taustalla olevat behavioristisen ajattelun piirteet, jotka ovat ristiriidassa nykyisin varsin yleisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa (Rauste-von Wright ym., 2003; Tynjälä, 1999). Tämä tieto on mielenkiintoinen sen vuoksi, että behavioristiset oppimiskäsitykset saattavat estää aikuisopiskelijoiden joustavuutta ja riippumattomuutta muuttuvassa ja monimutkaisessa yhteiskunnassa. Tutkimus paljastaa siten, ettei työelämässä oppiminen sinänsä takaa syvällistä oppimista, mikäli oppimisen käsityksissä ei ilmene ajattelun taitojen kehittymistä. Lisäksi tutkimustulosten valossa on aiheellista pohtia, miten opiskelijoiden syvällistä oppimista voitaisiin entistä enemmän tukea työpaikan kontekstissa. Oppimiskäsitysten ymmärtäminen on lähtökohta tutkiessani opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista, mihin seuraavaksi syvennyn lähemmin.

## 5.2 Käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta

### 5.2.1 Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta

Tutkiessani opiskelijoiden käsityksiä työpaikalla tapahtuvasta oppimisen ilmiöstä aloitin kaikki haastattelut samalla tavoin: ”Kerro omin sanoin, mitä työpaikalla tapahtuva oppiminen on”. Analyysin tuloksena syntyi käsityskategoriajärjestelmä, joka kuvaa tukittavan ilmiön olemusta eri näkökulmista. Käsityskategoriat ovat A) ammattialan tietotaidon oppiminen, B) ammatti-identiteetin vahvistuminen, C) oman oppimisen ohjaaminen, D) yleisten työelämätaitojen oppiminen ja E) yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

#### A. Ammattialan tietotaidon oppiminen

Ammattialan tietotaidon oppiminen -käsityskategoriaan sisällytin opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, jotka liittyivät ammatillisten tietojen ja taitojen oppimiseen. Käsityskategoria muodostuu neljästä alatasen kategoriasta. Nämä ovat uusien tietojen ja taitojen oppiminen, opittujen tietojen ja taitojen harjoittaminen, yhteisöllinen ja vastavuoroinen oppiminen ja kokonaisvaltainen oppiminen.

Opiskelijat käsittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen uusien taitojen omaksumiseksi. Oppiminen on yksilöllistä ja kokemuksellista. Opiskelijat kertovat, että työssä opitaan työtehtävien hallintaa, välineiden ja koneiden käyttöä sekä työhyvinvointia tukevia toimintatapoja. Myös useat tutkijat (Virtanen, 2013, ss. 58–60, 66; Virtanen & Penttilä, 2012, ss. 271–277; Otala, 1997, s. 203) vahvistavat näkemyksen käytännön työkokemuksen merkityksestä uusien taitojen oppimisessa.

*Että oppii jotain uutta. [ ] Mä oon oppinut koneiden käyttöä. Aina ennen pyrin välttämään koneita, mutta nyt oon opetellut ja oon ihan innostunut. OPPIA19*

*Se on sitä, että oppii uusia asioita, menetelmiä ja aiheita. Se että pystyy oppimaan uutta, on kaikista olennaisinta tässä. OPPIT7*

*Opin työssä ateriapalvelun ja poislähtevien potilaiden sänkyjen petaukset ja kaikki tällaiset, joita en ole aikaisemmin tehnyt. OPPIT1*

*Päällimmäisenä tulee mieleen ergonomisuus, mitä oon oppinut. OPPIA20*

Opiskelijat käsittävät oppimisen oivaltamiseksi. Oivaltamista tapahtuu tilanteissa joissa yksilöt pyrkivät ymmärtämään toisen selittämää asiaa tai toimintatapaa. Uuden oppiminen on tällöin enemmän sisäinen ja näkymätön prosessi kuin ulkoinen ja näkyvä. Näkyväksi oppiminen tulee vasta myöhemmin. Tästä esimerkkinä alla oleva lainaus, jossa opiskelija kertoo, miten hän on jälkeenpäin hyödyntänyt uutta toimintatapaa työssään.

*Työssä oppiminen on uusien asioiden oppimista. [ ] Tulee semmonen niinkun, että ahaa, näinkö se menee. OPPIA19*

*Se on sitä, että oivaltaa, että jonkin asian voi tehdä uudella tavalla, helpommalla ja vähemmällä kuormituksella. [ ] Olen hyödyntänyt sitten myöhemmin omassa työssäni. OPPIA23*

Myös Lonka (2015, s. 19) korostaa oivalluksen merkitystä uuden oppimisessa. Hänen mukaansa oivaltaminen on edellytys oppimiselle ja kehittymiselle. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti konstruktivistinen suuntaus on kiinnostunut yksilöllisestä tiedonmuodostuksesta sekä tietorakenteiden ja mentaalisten mallien muutoksesta (Ojanen, 2000, ss. 40–42).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen näyttäytyy myös aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen harjoittamisena. Oppiminen tapahtuu ensin koulussa, jonka jälkeen taitoja vahvistetaan työpaikalla toistamisen ja harjoittamisen myötä. Tutkijoiden mukaan aikaisemmat kokemukset ovat yksi tärkeimmistä tavoista oppia työelämässä. Esimerkiksi Billett (2001; 2004) ja Collin (2004) toteavat, että suuri osa työssä opittavista asioista perustuu johonkin jo nähtyyn, kuultuun tai koettuun.

*Työssä oppiminen on sitä, että me käsitellään täällä koulussa tiettyjä asioita, joita voidaan työssä hyödyntää. Ja sitten, kun mä menen sinne työelämään, niin mä rupeen siellä soveltamaan, niitä täällä oppimia asioita. Mietin ja koitan tehdä siinä oman työni ohella niitä asioita sillä tavalla, miten mä oon ne täällä ymmärtänyt ja miten ne on opetettu. OPPIA24*

*Se on just sitä, että oot saanu teoriassa tietoa siitä ja voit sitä sitten käytännössä harjoittaa. OPPIT12*

Esimerkkilainauksista ilmenee, miten tutkimushenkilöt jo oppimisvaiheessa tavoittelevat opitun siirtymistä koulusta työympäristöön. Koulussa opittujen tietojen ja taitojen soveltaminen työpaikalla liittyy siirtovaikutuksen käsitteeseen. Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 130) mukaan kognitiiviset taidot voivat siirtyä tilanteesta toiseen samoin kuin tiedotkin. Joskaan taidot eivät siirry samanlaisina, sillä olosuhteet joissa käytännön toimintoja opitaan, ovat aina ainutlaatuisia ja alati muuttuvia (Dewey, 1999, ss.12–14).

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvataan myös rutiinin oppimiseksi. Koke-musta kerrytetään toistamalla opittuja taitoja useita kertoja aidoissa työelämän konteksteissa.

*Työssä opitaan just se rutiini, se tulee pikkuhiljaa, että osaat tehdä sitä työtä sitten. [ ] Sen voi oppia vain tekemällä sitä. Toistoja tarvitaan paljon. OPPIT2*

Collinin (2007b, ss. 204–205) tutkimus vahvistaa, että rutiinien oppiminen on olennaista työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Hänen suunnitteluinsinööreiltä keräämänsä aineisto osoittaa, että työpaikalla tapahtuva oppiminen karttuu työ-uran aikana hankitun kokemuksen myötä.

Käsitys työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ei rajaudu ainoastaan yksilöä koskevaksi, vaan oppiminen ymmärretään myös yhteisölliseksi ja vastavuoroiseksi. Ammatillisia tietoja ja taitoja opitaan yhteisesti toimintaa jäsentämällä, työskentelemällä yhteisen tavoitteen suuntaisesti ja jakamalla ymmärrystä työyhteisön jäsenten kanssa.

*Siinä yhdessä työskennellessä ja keskustelemalla kavereilta oppii monia taitoja. OPPIA18*

*[ ] mä oon pystynyt tuomaan uusia asioita omalle työpaikalle. Näin ne leviää muillekin työntekijöille sitten. OPPIA20*

Opiskelijoiden mukaan yhdessä tekeminen on tärkeää, sillä se mahdollistaa asioiden keskustelun ja oppimisen. Aikaisemmat tutkimukset vahvistavat yhteistyön merkityksen työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Esimerkiksi Collin (2002, ss. 141–147) on todennut, että työpaikoilla opitaan yhteistyön kautta. Virtasen (2013, s. 92) mukaan keskustelut työpaikan työntekijöiden kanssa edistävät opiskelijoiden oppimista työssä.

Ammattialan tietotaidon oppimisessa yhteistyö ohjaajan kanssa koetaan tärkeäksi. Tässä tutkimuksessa ilmenee, että ohjauksen puute ja heikko laatu ovat yhteydessä negatiivisiin käsityksiin työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Alla oleva lainaus opiskelijan haastattelusta kuvaa hyvin ohjauksen heikon laadun kytkeytymistä opiskelijan välipitämättömään suhtautumiseen omaan oppimiseen.

*Työpaikkaohjaaja lorautti aineet miten sattuu. Oli vaan semmoinen tapa, että pullo otettiin ja lorautettiin. Sitten niin märillä pyyhittiin lattiat, että oli hartiat kipeänä, kun oli lykännyt sitä märkää pyyhettä lattiassa. Monessa paikassa sanotaan vaan, että tollai on koulussa, mutta käytännössä se ei mee näin. Sitä vaan sitten tekee niin kuin siellä tehdään. Harmittaa, kun ei saa kunnon ohjausta. OPPIT12*

Hulkarin (2006, s. 34) mukaan kieli on keskeinen yhteistoiminnan väline. Sanallistamisen kautta ohjaaja välittää kokemuksiaan opiskelijalle ja antaa palautetta oppimisesta. Seuraava lainaus opiskelijan haastattelusta kertoo, että käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ovat yhteydessä ohjaustilanteen vuorovaikutukseen.

*Mun mielestä se työssä oppiminen on sitä, että siellä on se ohjaaja, joka opastaa mua, niin kertoo niitä asioita ja tekee kaiken, mikä kuuluis siis siihen. OPPIT13*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitetään myös kokemukseen perustuvaksi kokonaisvaltaiseksi oppimiseksi, johon sisältyy tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi työpersoonan kehittyminen sekä ammatillinen kasvu. Oppimisen kohteena ovat työympäristö, ihmisten välinen vuorovaikutus ja kaikki työpaikalla tapahtuva toiminta. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti humanistinen psykologia korostaa oppimisen kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 41; Kolb, 1984, ss. 23–43).

*Se on aika laaja kokonaisuus työssä oppiminen. Se ei tarkoita pelkästään työtä vaan koko työpaikkaa kokonaisuudessaan. Mun on tiedettävä rakennus, asiakkaan toiminta, mitä siellä tehdään ja myös asiakkaat on otettava huomioon sekä mun oma roolini ja paikkani työyhteisössä. OPPIA18*

## B. Ammatti-identiteetin vahvistuminen

Käsityskategorian ammatti-identiteetin vahvistuminen sisällytin opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, jotka liittyivät ammatillisen identiteetin lisääntymiseen. Käsityskategoria sisältää kaksi alakategoriaa, jotka ovat ammattieettisen vastuun kasvu ja varmuus ammatillisesta osaamisesta.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitetään ammattieettisen vastuun kasvuna. Vastuu merkitsee pyrkimystä tehdä työ mahdollisimman hyvin ja tuloksekkaasti. Ammattieettinen vastuu näyttäytyy oman toiminnan reflektiona. Käytännön työelämässä hankittuja kokemuksia refleктоimalla opiskelija ymmärtää oman työpanoksensa merkityksen osana ammattikuntansa tekemää työkokonaisuutta.

*Työssä oppimisessa oppii myös vastuuta omasta työstä. Että vaikka kukaan ei ole katsomassa, niin teen työni hyvin. Sulla on ammatillinen vastuu, että teet työs hyvin. OPPIT11*

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008, ss. 40–45) mukaan yksilön käsitykset omasta roolista, vastuusta ja sitoutumisesta ovat tärkeitä ammatillisessa kasvussa. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti konstruktivismi korostaa opiskelijan aktiivisuutta sekä kokemuksen ja reflektion merkitystä oppimisessa (Tynjälä, 1999).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitetään myös itseluottamuksen lisääntymisenä. Tietojen ja taitojen lisääntyminen synnyttää tunnekokemuksen, joka ilmenee varmuuden kokemuksina omaa osaamista kohtaan. Myös Virtanen ja Penttilä (2012) vahvistavat näkemyksen, että karttuneet tiedot ja taidot lisäävät yksilön uskoa omaa potentiaaliaan kohtaan.

*Tää opiskelu on tuonut mulle itsevarmuutta työhön ja omiin kykyihini. Kun huomaat, että oma työ on keventynyt ja helpottunut ja varsinkin, kun muutkin sen hyväksyvät, niin se lisää sun ammatillista varmuutta. OPP1A20*

*Just tämmöistä itsevarmuutta oon saanu. Et myös siihen toisen työpaikan hakemiseen. Että kun mä meen hakeen sitä työpaikkaa, niin mä voin sanoo, että mulla on tämmönen tuore koulutus. Ja nyt mä voin oikeesti sanoo, että mä osaan ja tiedän, että oon hyvä työntekijä. OPPIA24*

Banduran (2000) mukaan itseluottamus määrittää sen, miten yksilö tulkitsee ja kokee tapahtumia ja arvioi kykyjensä suoriutua tehtävistä. Esimerkkilainaukset kuvaavat tilanteita, joissa opiskelijoiden usko omiin kykyihin lisääntyy työpaikalla oppimisen aikana. Lisäksi jälkimmäisessä esimerkissä on havaittavissa voimaantumiseen viittaavia piirteitä (Siitonen, 1999, ss. 61–64, 136–141). Itseluottamus antaa rohkeutta selviytyä uusista tilanteista ja tämä positiivinen tunne synnyttää sisäistä voiman tunnetta.

### C. Oman oppimisen ohjaaminen

Käsityskategoriaan oman oppimisen ohjaaminen sisällytin opiskelijoiden oppimiskäsitykset, jotka liittyvät itsesäätelyvalmiuksiin. Käsityskategoria muodostui alakategorioista vastuu omasta oppimisesta sekä suunnittelu- ja organisointitaitojen oppiminen.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsityksissä opiskelijan oma aktiivisuus oppimisesta on avainasemassa. Opiskelijoiden mukaan ohjaaminen ei itsessään käynnistä oppimista, ellei opiskelija ole vastuussa omasta oppimisprosessistaan.



*Työssä oppiminen on sitä, että oot itse aktiivinen. Eli että ei olla vaan ja oleteta, että se ohjaaja kertoo. OPPIT7*

*Opiskelijan täytyy rohkeesti mennä mukaan siihen toimintaan. Vaikka on oppilaan roolissa, niin sä et aina odottele vaan. OPPIT11*

*Työssä oppiminen on juuri sitä, että voin vakituisen työn ohessa aktiivisesti kehittää itseäni. Saan opiskella siinä rinnalla ja se tukee mun työskentelyäni paljon. OPPIA20*

*Työssä oppiminen on sitä, että mulla itellä on vastuu oppimisestani. Eihän sitä kukaan tao mun päähäni sitä oppia, jos mä en sitä itte sinne saa. OPPIA23*

*Olen itse vastuussa oppimisestani. Ja olen vastuussa siitä, että pyydän apua tarvittaessa esimieheltä ja työkavereilta. OPPIT1*

*Opiskelijana sun ei tarvi kumminkaan ottaa täyttä vastuuta vielä siitä työn tekemisestä. OPPIT10*

*Kyllä se henkilökunta siellä työssä ja ne opettajat ovat vastuussa, että opiskelija oppii työpaikalla. OPPIT3*

Esimerkkilainauksista ilmenee, etteivät opiskelijoiden käsitykset vastuun jakautumisesta ole täysin homogeeniset. Vaikka suurin osa opiskelijoista tässä käsityskategoriassa käsittää, että päävastuu työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta kuuluu opiskelijalle itselle, mieltävät jotkut opiskelijoista, että oppiminen työpaikalla on ohjaajien vastuulla.

Opiskelijan aktiivisuus oman oppimisen ohjaamisesta tulee esille myös seuraavassa lainausesimerkissä, jossa opiskelija reflektoi aikaisempia käsityksiään ja kertoo uudistaneensa toimintatapojaan kokemuksiin reflektoimalla. Ojasen (2000, s. 29) mukaan toimintatapojen muuttuminen tapahtuu transformaatioprosessin kautta, joka edellyttää reflektiota ja tiedostamista. Hänen (Ojanen 2000, s. 134) mukaansa oppiminen muuttaa merkityksiä, mikä johtaa käsitysten muuttumiseen ja parempaan itsetietoisuuteen.

*Mä mietin niitä asioita, mitä oon lukenut ja mitä opettaja on ker-  
tonut. Mietin miten mä oon ennen tehnyt ja miten voin parantaa  
omaa työskentelyäni. [ ] Ennen tein rutiininomaisesti, nyt suhtau-  
dun ajatuksella, miten voin vielä parantaa työskentelyäni.*

OPPIA24

Työpaikalla tapahtuva oppiminen näkyy myös kykynä suunnitella ja organisoida  
työtä toiminnan edellytysten mukaisesti. Opiskelijan huomio kiinnittyy kykyyn  
ratkaista ongelmia itsenäisesti.

*Työssä oppiminen on sitä, että kun ajattelis, että tuon alueen sii-  
voomiseen menis tunti, mutta se saattaa olla jollain firmalla vain  
15 minuuttia. Niin tässä tullaan eroon, että sä mielellään siivoosit  
sen hyvin, mutta sun täytyy pystyä siivoamaan se yhtä hyvin 15 mi-  
nuutissa. Se opettaa suunnittelemaan omaa työtä, että mitä sä jätät  
tekemättä kuitenkin niin, että tila on yhtä puhdas. OPPIT8*

Käsitykset opiskelijan vastuusta oman oppimisensa ohjaajana liittyvät konstrukti-  
vistiseen oppimiskäsitykseen, joka näkee opiskelijan aktiivisena ja luovana tietoi-  
den rakentajana (Puolimatka, 2002, s. 41.) Brownin (1985, ss. 501–525) mukaan  
yksi konstruktivismin perusperiaatteista on itseohjautuvuus, joka näyttäytyy yksi-  
lön kykynä asettaa tavoitteita, valita strategioita ja arvioida omaa suoritustaan.

#### D. Yleisten työelämätaitojen oppiminen

Yleisten työelämätaitojen oppiminen -käsityskategoriaan sisällytin opiskelijoiden  
käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, jotka liittyivät vastuun kokemuk-  
siin työstä ja työtoiminnasta. Esimerkkilainauksissa opiskelijat kertovat, että ai-  
dossa työtilanteessa opitaan ottamaan huomioon toiminnan luonne, työn intensi-  
teetti ja työkokonaisuus.

*Työssä oppii ottamaan huomioon sen ympäristön ja työtahdin, mitä  
työpaikalla on ja kiireen työssä. Että osaa ottaa vastuuta siitä  
työstä ja osaa tehdä tärkeimmät asiat. OPPIT3*

*Työssä oppii näkemään erilaisia työpaikkoja ja oppii tietämään,  
että onko musta siihen työhön. Mä tiedän nyt, ettei päiväkotia oo*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

*mun paikka. Toisaalta mä en halua siivotakaan koko päivää, sillä oon aivan hoivaihminen. Mutta en niin lähelle potilasta halua, että olisin lähihoitaja. OPPIT10*

Tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan oppiminen on sidoksissa työpaikan tarjoamiin oppimisen mahdollisuuksiin, mutta tärkeää on myös, että opiskelija aktiivisesti hakeutuu monipuolisiin työtilanteisiin ja -ympäristöihin. Oppimisteoreettisista suuntauksista konstruktivistinen suuntaus painottaa oppimisen tilannesidonnaisuutta ja opiskelijan aktiivista toimijuutta omassa oppimisessaan (Tynjälä, 1999, ss. 61–64).

#### E. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen

Käsityskategoriaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen sisällytin oppimiskäsitykset, jotka liittyvät vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Käsityskategoria muodostuu alakategoriasta vuorovaikutus asiakkaiden kanssa, yhteistyö työtovereiden kanssa ja verkostoituminen.

Asiakkaiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on yksi tapa oppia työssä. Aidossa työympäristössä opiskelija oppii kohtaamaan organisaation ulkoisia ja sisäisiä asiakkaita ja neuvottelemaan yhteisistä asioista työtovereiden kanssa. Myös Virtasen (2013, s. 74) tutkimus vahvistaa näkemyksen, että työssä oppiminen opettaa yhteistyötaitoja.

*Olennaista on, että huomioit ne muut keitä siellä on. Opit kohtaamaan potilaita. Sitten, että huomioit myös muut ammattiryhmät. Vaihdat niiden kanssa muutaman sanan. OPPIT2*

*Työssä oppii toisten huomioon ottamista ja sopimaan asioita yhdessä, tekemään yhteistyötä työkavereiden kanssa. TYÖ4*

*Työssä oppii sosiaalisemmaksi. Jos on vähän arempikin, niin joskus se suu täytyy aukaista. OPPIT12*

Räkköläisen (2001, s. 104) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on yksi keskeisimmistä tekijöistä oppimisprosessin kannalta. Suurin osa oppimisesta tapahtuu kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (Heikkilä, 2006, s. 68).

Yhteistyö nähdään myös välineenä, joka edistää opiskelijan työllistymistä. Työpaikalla tapahtuva oppiminen nähdään ikään kuin opiskelijan mahdollisuutena markkinoida omaa osaamistaan potentiaalisille työnantajille. Tähän sisältyy näkemys opiskelijasta aktiivisena, aloitekykyisenä ja päämääräsuuntautuneena toimijana. Useat tutkijat (mm. Virtanen, 2013; Hulkari, 2006; Väisänen, 2003) pitävät opiskelijan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta työpaikalla oppimisen lähtökohtana.

*Työssä oppimisessa sulla on mahdollisuus näyttää, että sä osaat sen homman ja saat mahdollisesti työpaikan. Sä ikään kuin myyt itseäs työpaikalle. OPPIT2*

## **5.2.2 Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten erot ja teoreettiset taustat**

Tutkimuksen tuloksena saatiin viisi laadullisesti erilaista tapaa ymmärtää työpaikalla tapahtuva oppiminen. Käsityskategoriat olivat A) ammattialan tietotaidon oppiminen ja B) ammatti-identiteetin vahvistuminen, C) oman oppimisen ohjaaminen, D) yleisten työelämätaitojen oppiminen ja E) yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. Käsitykset painottuivat ammattialan tietotaidon oppimiseen ja oman oppimisen ohjaamiseen. Suurimmat eroavaisuudet ilmenivät käsityskategorioissa yleisten työelämätaitojen oppiminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. Nämä käsityskategoriat eivät tulleet lainkaan esille ammatissa toimivien opiskelijoiden tuloksissa. Taulukossa 14 on kuvattu yhteenvetona kaikki käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta opiskelijaryhmittäin eroteltuna. Olen taulukossa ilmaissut määrällisesti kuinka monella opiskelijalla kyseistä käsityskategoriaa ilmeni.

## Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

**Taulukko 14.** Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.

Käsityskategoriat	Ammatissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)	Kaikki opiskelijat yhteensä (n = 24)
	f	f	f
<b>Ammattialan tietotaidon oppiminen</b>	8	10	18
<b>Ammatti-identiteetin vahvistuminen</b>	2	1	3
<b>Oman oppimisen ohjaaminen</b>	3	6	9
<b>Yleisten työelämätaitojen oppiminen</b>	0	2	2
<b>Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen</b>	0	3	3

Käsityskategorioiden luokittelua ohjasi käsitysten erilaisuus. Muodostetut dimensiot tuovat esille tutkimushenkilöiden erilaiset ja yksilölliset tavat ilmaista käsityksensä ilmiöstä. Seuraava taulukko (taulukko 15) havainnollistaa opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien ajattelutapojen vaihtelun.

**Taulukko 15.** Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten dimensiot.

Käsityskategoriat	Dimensiot	
	1. Mitä opitaan?	2. Miten opitaan?
<b>A. Ammattialan tietotaidon oppiminen</b>	Ammatilliset valmiudet - taitojen oppiminen	Yksilöllisesti/ yhteisöllisesti - itsenäinen tekeminen - ohjauksessa tapahtuva oppiminen
<b>B. Ammatti-identiteetin vahvistuminen</b>	Ammatilliset valmiudet - käsitys itsestä ammatillisena - ammatitietikka	Yksilöllisesti - samaistuminen ammattiyhteisöön
<b>C. Oman oppimisen ohjaaminen</b>	Itsesäätelyvalmiudet - vastuu omasta oppimisesta	Yksilöllisesti - suunnittelemalla ja organisoidulla omalla oppimisella
<b>D. Yleisten työelämätaitojen oppiminen</b>	Yleiset työelämävalmiudet - vastuu työkokonaisuuksista	Yhteisöllisesti - ottamalla huomioon toiminnan situationaalisuuden
<b>E. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen</b>	Yleiset työelämävalmiudet - vuorovaikutus asiakkaan ja työtovereiden kanssa	Yhteisöllisesti - neuvottelemalla yhteisistä asioista

Käsityskategoriat A ja B kuvaavat työpaikalla tapahtuvaa oppimista ammatillisten valmiuksien vahvistumisen näkökulmasta. Ammatilliset valmiudet tarkoittavat tässä oppimista, joka liittyy määrättyyn työtehtävään. Ammattialan tietotaidon oppimisessa olennaista on ammatillisten taitojen oppiminen. Ammatti-identiteetin

vahvistumisessa tärkeää ovat ammattieettisen vastuun kehittyminen ja käsitys itsestä ammattilaisena.

Käsityskategoriassa C (oman oppimisen ohjaaminen) on kyseessä opiskelijan itsesäätelyvalmiuksien kehittyminen. Tässä käsityskategoriassa korostuu henkilökohtainen vastuu oppimisesta.

Käsityskategoriat D ja E kuvaavat oppimista yleisten työelämävalmiuksien oppimisen näkökulmasta. Näissä on kyse työtehtävästä riippumattomasta osaamisesta. Yleiset työelämävalmiudet kuvaavat osaamista, jota tarvitaan kaikkialla opiskelussa ja työelämässä. Yleisten työelämätaitojen oppimisessa on kyse vastuun ottamisesta työkokonaisuuksista. Sen sijaan käsityskategoriassa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen olennaista on oppiminen vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa. Tutkimustulos saa vahvistusta Ruohotien (2005) tutkimuksista. Ruohotie (2000, ss. 38–44) on koostanut aiempien tutkimusten perusteella ammattitaidon jäsentymistä ja tiivistänyt näkemyksensä kolmeen osaan: ammatillispesifisiin taitoihin, yleisiin työelämävalmiuksiin ja itsesäätelyvalmiuksiin.

Käsityskategorioissa A–C on yksilöllinen näkökulma oppimiseen. Yksilöllisessä näkökulmassa painottuu oppimisen mielensisäinen, kognitiivinen ulottuvuus. Oppimisessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten yksilöt prosessoivat tietoa. Oppiminen tapahtuu itsenäisesti ammattialan työtä tekemällä, samaistumalla ammattiyhteisöön ja henkilökohtaisesti suunnittelemalla ja organisoimalla omaa oppimistaan.

Käsityskategorioissa (A), D ja E on yhteisöllinen näkökulma oppimiseen. Yhteisöllisen näkökulman mukaan oppiminen on sosiaalinen ilmiö ja edellyttää osallistumista yhteisön toimintaan. Opiskelijat oppivat ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa sosiaalisen yhteisön kanssa. Tutkimustulos saa tukea Tynjälän (2004) tutkimuksista. Tynjälä (2004, ss. 174–189) on tarkastellut asiantuntijuutta kolmesta eri näkökulmasta – mielensisäinen näkökulma, osallistumisnäkökulma ja luomisnäkökulma. Tässä tutkimuksessa esiintyvät muut näkökulmat luomisnäkökulmaa lukuun ottamatta.

### 5.2.3 Opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevien käsitysten pysyvyys

Tässä luvussa tutkitaan, miten pysyviä opiskelijoiden käsitykset ovat koulutuksen aikana. Tutkin käsitysten pysyvyyttä (taulukko 16) tarkastelemalla opiskelijoiden käsityksiä koulutuksen alussa (ensimmäisen työpaikkajakson jälkeen) ja koulutuksen lopussa (viimeisen työpaikkajakson jälkeen).

**Taulukko 16.** Opiskelijoiden käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta koulutuksen alussa ja lopussa.

Käsityskategoriat	Ammatissa toimivat opiskelijat		Työpaikkaa hakevat opiskelijat		Kaikki opiskelijat	
	alku (n = 8)	loppu (n = 8)	alku (n = 16)	loppu (n = 15)	alku (n = 24)	loppu (n = 23)
	f	f	f	f	f	f
<b>Ammattialan tietotaidon oppiminen</b>	7	8	5	10	12	18
<b>Ammatti-identiteetin vahvistuminen</b>	0	2	1	1	1	3
<b>Oman oppimisen ohjaaminen</b>	2	3	2	6	4	9
<b>Yleisten työelämätaitojen oppiminen</b>	0	0	2	2	2	2
<b>Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen</b>	0	0	3	3	3	3

Edellinen taulukko (taulukko 16) havainnollistaa, että koulutuksen alussa opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta liittyvät enimmäkseen ammattialan tietotaidon oppimiseen. Vähiten oppiminen käsitettiin ammatti-identiteetin vahvistumiseksi. Käsityskategorioissa yleisten työelämätaitojen oppiminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen sekä ammatti-identiteetin vahvistuminen oli eroja opiskelijaryhmien välillä. Koulutuksen alussa ammatissa toimivien opiskelijoiden käsitykset eivät liittyneet lainkaan näihin kategorioihin. Lisäksi mielenkiintoista on, että opiskelijoiden käsitykset liittyivät lähes poikkeuksetta yksilöllisiin näkökulmiin (taulukot 15 ja 16).

Käsityskategoriarakenteessa ei tapahtunut muutosta koulutuksen loppuvaiheessa, kun tutkin opiskelijoiden käsityksiä kokonaisuutena. Sen sijaan, kun karitoitin opiskelijoiden käsityksiä erillisinä ryhminä, havaitsin muutoksen ammatissa

toimivien opiskelijoiden käsityskategoriarakenteessa. Koulutuksen lopussa ammatissa toimivien opiskelijoiden käsitykset liittyivät myös ammatti-identiteetin vahvistumiseen.

Tulosten kannalta mielenkiintoista on, etteivät ammatissa toimivien opiskelijoiden käsitykset liittyneet lainkaan yleisiin työelämävalmiuksiin. Toisaalta tämä voi selittyä sillä, etteivät kyseiset opiskelijat koe tarvetta näiden taitojen oppimiselle. Ammatissa toimivat opiskelijat hakivat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta erityisesti ammatillista kasvua ja kehittymistä. Tästä hyvänä esimerkkinä on alla oleva lainaus ammatissa toimivan opiskelijan haastattelusta.

*Erityistä on juuri se, että voin vakituisen työn ohessa kehittää itseäni. [ ] ja se tukee mun työskentelyäni paljon. OPPIA20*

Suurin muutos käsityskategorioissa koski käsityskategorioiden sisäistä painottumista eli sitä, miten moni opiskelija kuvaa oppimista tietyn käsityskategorian sisällä. Koko koulutuksen ajan opiskelijoiden käsitykset liittyivät pääsääntöisesti ammattialan tietotaidon oppimiseen, mutta koulutuksen lopussa korostui myös käsityskategoria oman oppimisen ohjaaminen.

Mielenkiintoista on myös se, etteivät opiskelijoiden käsitykset muuttuneet aikaisempaa yhteisöllisemmiksi, vaan opintojen loppuvaiheessa yksilöllinen näkökulma oppimiseen lisääntyi: käsityskategorioissa ammattialan tietotaidon oppiminen, oman oppimisen ohjaaminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen kiinnostus kohdistuu siihen, miten yksilöt prosessoivat tietoa. Tuloksena voidaan todeta, että opiskelijoiden käsitykset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ovat melko pysyviä. Tulkintoihin on kuitenkin suhtauduttava varovaisesti, sillä tutkimusaineisto on pieni samoin kuin analyysissä esiin tulleet erot.



## 5.2.4 Ohjaajien käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta

Tämän luvun tarkoituksena on tutkia oppilaitoksessa ja työpaikalla toimineiden ohjaajien (n = 10) käsityksiä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Analyysin tuloksena luokiteltiin seuraavat käsityskategoriat: A) ammattialan tietotaidon oppiminen, B) ammatti-identiteetin vahvistuminen, C) oman oppimisen ohjaaminen, D) yleisten työelämätaitojen oppiminen ja E) yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

### A. Ammattialan tietotaidon oppiminen

Ammattialan tietotaidon oppiminen -käsityskategoriassa ohjaajien käsitykset liittyvät ammatillisten valmiuksien oppimiseen. Tässä yhteydessä ohjaajat puhuvat uusien tietojen ja taitojen oppimisesta, opittujen taitojen harjoittamisesta, itsenäisestä oppimisesta, ulkoisesti ohjatusta oppimisesta, yhteisöllisestä ja vastavuoroisesta oppimisesta, informaalisesta oppimisesta ja formaalisesta oppimisesta.

Ohjaajat käsittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen uusien tietojen ja taitojen oppimisena. Oppiminen on työympäristössä tapahtuvaa uusien menetelmien, välineiden ja toimintamallien oppimista.

*Työssä opitaan kokonaan uusia asioita. OPE1*

*Työssä oppiminen on vähän enemmän, sillä siellä opitaan uutta, esimerkiksi jokin uusi menetelmä tai väline tai käytännön työtapoja. OPE2*

*Sitten siellä työpaikassa voi olla joitain omia tapoja tai että kuuluu tehdä jollain määrättyllä tavalla, niin ne taidot opiskelija oppii siellä. OPE3*

Aikaisemmissa tutkimuksissa tehdyt havainnot vahvistavat sen, että uusien tietojen ja taitojen oppiminen on olennaista työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Esimerkiksi Virtanen ja Collin (2007, ss. 216–217) sekä Virtanen, Tynjälä ja Collin

(2009, ss. 159–160) ovat todenneet opiskelijoiden oppineen työpaikoilla monipuolisesti erilaisia ammatillisia tietoja ja taitoja.

Oppiminen käsitetään myös opittujen taitojen harjoittamiseksi. Tässä oppiminen nähdään toiston ja harjoittelun kautta saavutetuksi rutiiniksi. Myös Väisäsen (2003) tutkimus työssäoppimisen kokemuksista ammatillisissa perusopinnoissa osoittaa, että rutiinien oppiminen on välttämätöntä ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta.

*Työssä oppiminen on opittujen taitojen harjoittamista, rutinoitumista. OPE1*

*Opiskelijalla on tietyt perusasiat opetettu koulussa, kun lähtee työpaikalle. Sitten hän harjoittelee näitä siellä työpaikalla, että tulee vahvuutta siihen tekemiseen. OPE3*

*Monen toiston jälkeen opiskelija harjaantuu siihen työhön, mitä tekee. TYÖ5*

*Työssä oppiminen on sitä, että mä suoritan sitä työtäni ja samalla mä opettelen tekemään sitä työtä, niitä oppeja hyödyntäen, joita olen saanut jo aikaisemmin kirjoista ja opettajalta. TYÖ6*

Ohjaajien mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen on joko mahdotonta tai ainakin ainakin erittäin hidasta ilman ohjausta. Myös useat aikaisemmat tutkimukset vahvistavat, että ohjaus tukee työssä tapahtuvaa oppimista ja opiskelijan ammatillista kehittymistä (Nykänen & Tynjälä, 2012; Hulkari, 2006; Collin, 2005; Pohjonen, 2005; Tynjälä ym., 2005; Vesterinen, 2002; Peavy, 1998). Virtasen (2013, s. 92) mukaan ohjausta ei tarvitse jatkuvasti tarjota opiskelijalle, mutta opiskelijalla on oltava tunne, että ohjausta on saatavilla tarvittaessa. Ohjaajien mukaan ohjauksen esteeksi muodostuvat usein työyhteisön kiireinen työtahti ja ohjausresurssien puute. Myös Hulkari (2006, s. 103) on todennut, että ohjauksen saatavuus on yhteydessä ohjauksen ajallisiin resursseihin.

*Opiskelija harjoittelee erilaisia työmenetelmiä ja työvälineiden käyttöä ohjauksessa. OPE2*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

*Ilman työpaikkaohjaajaa ei oo mitään työssä oppimista. Työpaikkaohjaaja nopeuttaa sitä oppimista. Ilman ohjausta oppiminen on hidasta työpaikalla. TYÖ5*

*Opiskelija ei ilman ohjausta hahmota erilaisia tapoja tehdä työtä. OPE3*

*Ohjaus on välttämätöntä ammattiin oppimisessa. Mutta opiskelijan ohjaus tuntuu työn lisääntymiseltä, koska työpaikalla resurssit eivät lisäännä, vaikka tehtäväkuva ja vastuut laajenevat. Työpaikkaohjaajalla ei välttämättä ole aikaa perehdyttää opiskelijaa kunolla, mikä on opiskelijan oppimisen kannalta huono asia. TYÖ1*

Ohjaajien mukaan työpaikalla oppiminen on osittain itsenäistä oppimista. Ohjaajat kuvaavat, miten opiskelija havainnoi työtä tehdessä kokeneemman työntekijän työtä pyrkien jäljittelemään tämän työsuoritusta havaintojensa perusteella. Oppimista tapahtuu myös työohjeita ja palvelukuvauksia lukemalla.

*80 % on varmaan sitä tekemällä oppimista, sitten katselemalla, näkemällä ja ohjekansiosta lukemalla. OPE3*

*Työssä oppii samalla tavalla kuin koulussa, eli ensiksi luet jonkun paperin, esimerkiksi luet palvelukuvauksen, että nämä kohteet täytyy siivota tässä tilassa. TYÖ6*

*Sitä työtä tehdessä, siinä konkreettisesti oppii. [ ] Työssä voi havainnoida työntekijän työtä, eli katsella työtä ja oppia. TYÖ2*

Myös Virtanen (2013, s. 59) on havainnut, että opiskelijoiden työssäoppiminen perustuu pääsääntöisesti yksin tekemiseen. Käsitys oppimisesta havainnointiin perustuvana viittaa empiristiseen suuntaukseen. Empiristisen käsityksen mukaan todellisuutta koskeva tieto perustuu kokemukseen ja aistihavaintoihin (Ojanen, 2000, ss. 38–40). Empiristinen perinne korostaa oppimisprosessin ulkoista säätelyä ja näin tulkittuna lähentelee behaviorismia. Behaviorismissa tiedon katsotaan siirtyvän sellaisenaan ekspertiltä noviisille tai kirjasta lukijalle. (Rauste-von Wright ym., 2003.)

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ei katsota rajautuvan ainoastaan yksilölliseksi prosessiksi, vaan se nähdään myös opiskelijan ja ohjaajan välisenä yhteistyönä ja vastavuoroisena oppimisena.

*Työssä oppiminen on sellaista, että myös työpaikkaohjaaja oppii opiskelijalta. Oppiminen ei ole ainoastaan opiskelijan rooliin kuuluva asia. OPE1*

*Sitten on semmoista sananvaihtoo, puhetta työn lomassa, jonka kautta oppii sekä opiskelija että ohjaaja myös. TYÖ2*

Sosiokonstruktivistinen suuntaus korostaa yksilön kognitiivisten rakenteiden ja yhteisöllisyyden merkitystä oppimisessa (Bereiter & Scardamalia, 1993). Vygotskyn (1978, ss. 55–57) mukaan kaikki oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisella, sitten psykologisella tasolla. Kokemuksen kautta yksilön ulkoinen toiminta vähitellen muuttuu sisäiseksi, henkiseksi toiminnaksi (Vygotsky, 1978, s. 88). Esimerkkilainauksissa yhteisöllinen oppiminen ilmenee opiskelijoiden ja ohjaajien välisenä kanssakäymisenä ja keskusteluina. Oppiminen tapahtuu jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamisena vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Ohjaajat käsittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen myös suunnittelemattomana ja informaalisena oppimisena. Oppiminen on ei-tietoista, jolloin se ikään kuin siirtyy työtä tehdessä ohjaajalta opiskelijalle.

*Oppiminen on osaksi ei-tietoista ja suunnittelematonta. OPE4*

*Työssä opitaan hiljaisen tiedon kautta, mikä periytyy työntekijältä opiskelijalle. TYÖ1*

Tynjälän (2003) mukaan informaalinen oppiminen syntyy kokemuksen myötä. Collin (2005) toteaa, että kokemuksen myötä syntynyttä osaamista on usein vaikea ilmaista sanoin toisille. Tämä johtuu siitä, että informaalinen oppiminen tapahtuu henkilön itsensä tiedostamatta (vrt. Jarvis, 2010, s. 66). Myös Eraut (2004) määrittelee informaalisen oppimisen jäsentymättömäksi ja tahattomaksi. Hän toteaa myös, että informaalinen oppiminen mielletään yleensä koulun ulkopuolella

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla tapahtuvaksi, mutta pelkkä konteksti ei voi määrittää oppimisprosessia informaalisiksi. (Eraut, 2004, ss. 247–248, 250.) Watkinsin ja Marsickin (1992, ss. 293–298) mukaan informaallinen oppiminen sisältää aina ennalta-arvaamatonta satunnaisoppimista, johon voi liittyä virheoppimisen mahdollisuus, mikäli henkilö ei tiedosta oppimaansa. Tämän vuoksi työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei voida pitää neutraalina oppimisena, vaan se on aina sidoksissa kontekstiinsa. Seuraava lainaus havainnollistaa ohjaajan kriittistä näkemystä työpaikalla tapahtuvasta suunnittelemattomasta oppimisesta.

*Työssä tapahtuva informaali oppiminen saattaa kantaa sellaisia merkityksiä, jotka ovat päinvastaisia kuin julkituodut tavoitteet. Eli työssä oppimiseen kuuluu, että työyhteisö elättää käsityksiä, tarinoita ja historioita, jotka laittavat asiat merkityssuhteisiin. [ ] Se mitä opitaan, ei välttämättä ole linjassa tavoitteiden kanssa.*  
OPE4

Työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitetään myös tavoitteelliseksi eli formaaliseksi oppimiseksi. Työpaikalla oppiminen on ohjaajan mukaan sitä, että opiskelijaa ohjataan työkontekstissa tietoisesti tehtäviin, joissa hänen on mahdollista saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet.

*Työssä oppiminen on tavoitteellista opiskelua. Työpaikkaohjaaja tietää ja myöskin opiskelija omat tavoitteensa, et mitä siellä pitää harjoitella ja oppia ja mitä opiskelijalta odotetaan.* OPE2

Olennaista ohjaajan näkemyksessä on, että oppiminen on tavoitteellista. Vaikka oppiminen tapahtuukin informaalisissa ympäristössä, on oppiminen formaalista tavoitteiden asettelun, ohjauksen ja arvioinnin kautta. Eraut (2000, s. 115) vahvistaa näkemyksen, että formaaliin oppimiseen liittyvät ulkopuolisen asettamat tavoitteet oppimiselle, oppimistilanteen organisoiminen ja ohjaajan läsnäolo oppimistilanteessa.

B. Ammatti-identiteetin vahvistuminen

Ammatti-identiteetin vahvistuminen -käsituskategoriassa työpaikalla tapahtuvaa oppimista tarkastellaan ammattiryhmään kuulumisen ja samaistumisen näkökulmasta. Ohjaajien mukaan opiskelijoiden ammatillinen identiteetti muotoutuu yhteisöllisyyden kokemisen kautta. Ammatillisen identiteetin katsotaan vahvistuvan, mikäli opiskelija kokee voivansa samaistua työyhteisöön. Myös useat tutkijat (Lonka, 2015, ss. 92–93; Vähäsantanen, 2007, s. 157; Berger & Luckman, 1994, s. 79) vahvistavat, että ammatti-identiteetti muodostuu yksilöllisten ja sosiaalisten elementtien välisessä vuorovaikutuksessa.

*Työssä oppiessa tapahtuu myös ammatti-identiteetin syntymistä. Merkittävää on ensimmäiset kokemukset työelämästä, myös työuraa vaihdettaessa. Et samaistunko mä tähän porukkaan, minkälainen ammatti-identiteetti laitoshuoltajalla kuuluu olla. Ryhmällä on tärkeä rooli tässä. OPE1*

*Työssä opitaan kantamaan roolia yhteisön jäsenenä. OPE4*

Työelämässä toimiminen edellyttää jatkuvaa identiteettityötä (Uusitalo, 2001a, s. 20), mutta erityisesti ammatin vaihto tai työroolin muutos vaativat ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyn (Eteläpelto, 2007, s. 94). Tässä tutkimuksessa ilmenee, että työpaikan sosiaalinen ympäristö tarjoaa opiskelijoille identifioitumisen kohteita, mutta yhteisöllisyyden kokemukset määrittävät, missä määrin ammatti-identiteettiin samastumista tapahtuu. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2008) mukaan ammatti-identiteetti muodostaa ammatillisen kasvun perustan. Keskeistä on, että ammatti-identiteetti kehittyy työyhteisöjen sosiaalisissa konteksteissa, jossa identiteetin rakentumisen perustana on yhteisöllinen osallisuus. (Lonka, 2015, ss. 92–93; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, ss. 26–32.)

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

### C. Oman oppimisen ohjaaminen

Oman oppimisen ohjaaminen -käsityskategoriassa työpaikalla tapahtuvaa oppimista tarkastellaan itsesäätelyvalmiuksien näkökulmasta. Tässä yhteydessä ohjaajat puhuvat oppimisen reflektoinnista sekä suunnittelu- ja organisointitaitojen oppimisesta.

Ohjaajien mukaan työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa olennaista on oppijan kyky reflektoida omaa oppimistaan. Ymmärtääkseen kokemaansa opiskelijan on tulkittava sitä suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoon asiasta. Oppimisen reflektoinnin kautta opiskelijalla on mahdollisuus jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Ohjaajien mukaan reflektiivinen ajattelu saattaa kuitenkin vaarantua, mikäli opiskelijalla ei ole riittävää ammatillista tietotaitoa työpaikalle tullessaan. Tällöin ongelmaksi muodostuu opiskelijan mahdollisuus omaksua vääränlaisia työtapoja.

*Työpaikalla oppiessa opiskelijan tulee miettiä, et miksi tää asia tehdään näin. OPE2*

*Työssä oppiessa opiskelija miettii, mitä opettaja on sanonut asiasta ja havainnoi, mitä siivooja tekee. Siinä alkaa punnitsemaan samalla, että mikä on oma juttu. Tää on juuri se huippuhetki, kun oivaltaa, että näin mun kannattaa tehdä se asia ja pystyy tekeen sen omalla tavalla. TYÖ6*

*Liian varhaises vaihees tulevat työpaikalle oppimiaan. Tulee liikaa uutta. Eivät osaa kyseenalaistaa ja saattavat oppia väärriä tapoja. TYÖ5*

Mezirowin (1991) mukaan ymmärrys reflektion tärkeydestä osana oppimisprosessia on yhteydessä havaintoon siitä, ettei pelkkä kokemus välttämättä riitä oppimiseen, vaan tieto muuttuu oppimiseksi merkityksiä tulkitsemalla. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti konstruktivismi korostaa oppijan ajattelun aktiivisuutta, tiedon käsittelytaitoja sekä niitä ohjaavia metakognitiivisia taitoja (Tynjälä, 1999, s. 62).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen näyttäytyy myös kykynä suunnitella ja organisoida omaa oppimista. Ohjaajan mukaan autenttinen työympäristö tukee opiskelijan suunnittelutaitoja. Erityisesti työssä ja työympäristössä tapahtuvien muutosten kautta kehittyä opiskelijan kyky kyseenalaistaa vallitsevia toimintamalleja sekä tarkastella niitä eri näkökulmista. Myös Virtasen (2013, ss. 19, 74) tutkimus vahvistaa, että työssäoppimisjaksoilla opitaan työn suunnitteluun liittyviä asioita.

*Oppii toimimaan aidoissa, muuttuvissa olosuhteissa. [ ] Työssä oppii tekemään työtä normaalijoutuisuudella. [ ] Osaa muuttaa omaa toimintaansa tarpeen mukaan. OPE1*

*[ ] että, osaa suunnitella, miten tässä tilanteessa tulisi toimia ja miten selviän. OPE2*

*Työssä opitaan ottamaan huomioon toiminnan luonne. Osaa suunnitella työtään, niin että ei esimerkiksi menee siivoamaan potilas-huonetta, jos lääkärin kierto on kesken. TYÖ1*

#### D. Yleisten työelämätaitojen oppiminen

Käsityskategoriassa yleisten työelämätaitojen oppiminen ohjaajat puhuvat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta vastuun ottamisena työstä ja työkokonaisuuksista. Ohjaajien mukaan vastuullisuuteen oppiminen näkyy esimerkiksi kykynä noudattaa aikatauluja, työpaikkahygieniaa ja työlainsäädäntöä. Mielenkiintoista on, että ohjaajien kuvailemat vastuullisuuden kohteet ovat tyypillisesti alalta toiselle siirrettäviä taitoja eivätkä tietyille ammatille ominaisia. Tutkimushenkilöiden käsitykset yleisten työelämätaitojen vastuullisesta oppimisesta ovat osin samansuuntaiset Ruohotien (2000, ss. 40, 41, 43) määrittelemien työelämävalmiuksien kanssa.

*Opiskelija oppii toimimaan työlainsäädännön ohjeiden ja määräysten mukaisesti. OPE2*

*Tärkeää työssä oppimisessa on, että opitaan noudattamaan työpaikan sääntöjä ja ohjeita. On todella turhauttavaa, kun opiskelija ei noudata annettuja ohjeita, aikataulut ei pidä eikä osaa pelisääntöjä. TYÖ4*



*Opitaan, miten työelämässä työmaalla toimitaan: Mitä tarkoittaa työaika, esimerkiksi ollaan töissä kello 7.00 eikä 7.05. Tai kun on kahvitauko, niin se tarkoittaa, että tauolla ollaan se 12 minuuttia ja sen jälkeen mennään jatkamaan töitä. Sitten sellaisia asioita, että työvaatteet on siistit ja niistä huolehditaan itse. Jokaisessa työpaikassa on omanlaiset pelisäännöt, jotka opiskelijan täytyy selvittää itse. OPE3*

Myös Santalan (2001, s. 66) tutkimus vahvistaa, että vastuun kantaminen omasta oppimisesta ja annetuista tehtävistä korostuu työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Toisaalta hän (Santala, 2001, s. 67) on todennut, ettei työaikojen ja työpaikan pelisääntöjen noudattaminen ole toteutunut toivotulla tavalla opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Sama ilmiö on havaittavissa myös tässä tutkimuksessa.

#### E. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen

Käsityskategoriassa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ohjaajat käsittävät työpaikalla tapahtuvan oppimisen vuorovaikutteisena ja sosiaalisena prosessina. Tässä yhteydessä ohjaajat puhuvat vuorovaikutuksesta asiakkaiden ja yhteistyöstä työtovereiden kanssa.

Asiakkaiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on yksi tapa oppia työssä. Ohjaajien mukaan aidossa työympäristössä opiskelija oppii kohtaamaan asiakkaita ja toimimaan asiakaslähtöisesti.

*Työssä oppii kohtaamaan oikeita asiakkaita. OPE1*

*Asiakaspalvelu on tärkeää ja sitä oppii työssä. TYÖ4*

Ohjaajien näkemysten mukaan vuorovaikutus asiakkaiden kanssa on merkittävää, mutta heidän on vaikea ilmaista sanallisesti, millaisia työelämässä tarvittavat asiakaspalvelutaidot ovat. Ruoholinna (2000) kuvailee niitä taitoja, joita on vaikea kielentää, äänettömiksi taidoiksi. Ruoholinnan mukaan äänettämiä taitoja on vaikea määritellä, koska ne ovat usein tiedostamattomia ja niitä pidetään itsestään selvinä rutiineina. (Ruoholinna, 2000, s. 49.)

Alakategoriassa yhteistyö työtovereiden kanssa työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsitykset liittyvät vuorovaikutukseen opiskelijan ja työyhteisön välillä. Haastateltavien käsitysten mukaan opiskelijat oppivat työpaikalla yhteisöllisiä taitoja, kuten ryhmässä toimimista ja neuvottelua yhteisistä asioista.

*Työssä oppii toisten huomioon ottamista ja sopimaan asioita yhdessä, tekemään yhteistyötä työkavereiden kanssa. TYÖ4*

Myös Virtasen (2013, s. 74) tutkimus ammatillisten opiskelijoiden oppimistuloksista vahvistaa näkemyksen, että työssä opitaan yhteistyötaitoja. Räkköläisen (2001, s. 104) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on yksi keskeisimmistä tekijöistä oppimisprosessin kannalta. Suurin osa oppimisesta tapahtuu kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (Heikkilä, 2006, s. 68).

Yhteistyö nähdään tärkeäksi myös verkostoitumisen kannalta. Ohjaajien mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen edistää erityisesti opiskelijoiden työllistymistä, mutta osa mainitsee myös oppilaitoksen ja työelämän välisen yhteistyön vahvistuneen. Tutkimushenkilöiden vastauksista kuvastuu opiskelijoiden aktiivisen roolin verkostojen rakentajana. Työpaikalla tapahtuva oppiminen nähdään ikään kuin opiskelijan mahdollisuutena markkinoida omaa osaamistaan potentiaalisille työnantajille. Tähän sisältyy näkemys opiskelijasta aktiivisena, aloitekykyisenä ja päämääräsuuntautuneena toimijana. Useat tutkijat (mm. Virtanen, 2013; Hulkari, 2006; Väisänen, 2003) pitävät opiskelijan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta työpaikalla oppimisen lähtökohtana.

*Työssä oppiminen on jotenkin portti yhteistyöhön. Opettajat pääsee työssä oppimisen kautta tutustumaan, miten työtä tehdään tänä päivänä. Lisäksi opiskelijoiden työllistymisen kannalta on olennaista saada itsensä tiettäväksi mahdollisille työnantajille ja työnantajille mahdollisuus rekrytointikanavana. OPE1*

*Työssä oppiminen mahdollistaa sen, että pääsee työpaikalle tavallaan myymään itsensä siihen. Opiskelija tulee työnantajalle tutuksi ja työpaikka tulee opiskelijalle tutuksi ja sitä kautta työssä oppiminen on tärkeä tähän työllistymiseen liittyvä seikka. OPE2*

## 5.2.5 Yhteenveto ja vertailu työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsitksistä

Analyysin tuloksena (luvuissa 5.2.1 ja 5.2.4) ilmeni yhteensä viisi erilaista tapaa käsittää työpaikalla tapahtuva oppiminen (taulukko 17). Yhteistä opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä oli, että kummankin ryhmän käsitykset liittyivät ammattispeifeihin taitoihin (ammattialan tietotaidon oppiminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen), itsesäätelyvalmiuksiin (oman oppimisen ohjaaminen) ja yleisiin työelämävalmiuksiin (yleisten työelämätaitojen oppiminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen). Toisaalta käsityskategoriarakenteissa oli ryhmien sisäisiä eroja. Esimerkiksi ammatti-identiteetin vahvistuminen -käsityskategoria ei esiintynyt lainkaan työpaikkaohjaajilla eivätkä käsityskategoriat yleisten työelämätaitojen oppiminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ammatissa toimivilla opiskelijoilla (taulukko 17).

**Taulukko 17.** Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityskategoriat työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.

Käsityskategoriat	Ammattisissa toimivat opiskelijat (n = 8)	Työpaikkaa hakevat opiskelijat (n = 16)	Opiskelijat yhteensä (n = 24)	Työpaikkaohjaajat (n = 6)	Opetushenkilöstö (n = 4)	Ohjaajat yhteensä (n = 10)
	f	f	f	f	f	f
Ammattialan tietotaidon oppiminen	8	10	18	4	4	8
Ammatti-identiteetin vahvistuminen	2	1	3	0	2	2
Oman oppimisen ohjaaminen	3	6	9	3	2	5
Yleisten työelämätaitojen oppiminen	0	2	2	1	2	3
Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen	0	3	3	2	2	4

Edellinen taulukko (taulukko 17) havainnollistaa käsitysten painottumisen eli sen, miten moni ryhmään kuuluvista henkilöistä kuvaa työpaikalla tapahtuvaa oppi-

mista tietyn käsityskategorian sisällä. Tutkimuksen tuloksena ilmeni, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä painottuivat käsityskategoriat ammattialan tietotaidon oppiminen ja oman oppimisen ohjaaminen. Vähiten työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitettiin ammatti-identiteetin vahvistumiseksi tai yleisten työelämätaitojen oppimiseksi. Myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa ammattialan tietotaitojen oppiminen on koettu tärkeäksi työssä oppimisessa (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009; Nonaka & Takeuchi, 1995; Lave & Wenger, 1991).

Toisaalta tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on se, etteivät tutkimushenkilöiden käsitykset painottuneet enemmän yleisten työelämävalmiuksien oppimiseen. Kuitenkin oppiminen autenttisessa kontekstissa tarjoaa paljon tilaisuuksia työelämävalmiuksien vahvistumiselle, esimerkiksi työelämän pelisääntöjen oppimiselle ja asiakkaan kohtaamiselle. Tulos voi osittain selittyä sillä, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista, erityisesti vuorovaikutustaitoihin ja yleisiin työelämävalmiuksiin liittyvää oppimista on vaikea käsitteellistää. Sen sijaan käytännön oppeja siivoustyöstä ja -tekniikasta on helpompi käsitteellistää. Vaikeus käsitteellistää tuli esille haastatteluissa, kun tiedustelin tarkemmin tutkimushenkilöiden käsitystä siitä, millaisia ovat työssä tarvittavat asiakaspalvelutaidot. Tutkimushenkilöiden oli vaikea ilmaista ajatuksiaan sanallisesti. Myös Ruoholinnan (2000, s. 49) tutkimuksessa tuli esiin, että äänettömiä taitoja on vaikea määritellä, sillä ne ovat yleensä tiedostamattomia, itsestään selviä rutiineja ja vaikeasti kielennettäviä asioita (ks. luku 5.2.4).

Taulukko 17 havainnollistaa myös, että opiskelijoiden ja ohjaajien käsitykset liittyivät pääsääntöisesti yksilölliseen tiedonhankintaan ja oppimiseen. Käsityskategorioissa ammattialan tietotaidon oppiminen, oman oppimisen ohjaaminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen kiinnostus kohdistui mielensisäisiin ja kognitiivisiin prosesseihin eli siihen, miten yksilöt prosessoivat tietoa. Mielenkiintoista oli myös opiskelijoiden käsitysten muuttuminen hivenen yksilökeskeisemmiksi koulutuksen aikana (ks. luku 5.2.3). Tutkimuksen tuloksena oli siten, ettei työpaikalla tapahtuva oppiminen lisännyt oppimisen yhteisöllisyyttä tai edistänyt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Tämä tulos on vastakkainen ai-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla kaisempien tutkimusten (Collin, 2007b; Tynjälä, 1999; Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991) kanssa, joiden mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen lähtökohtana on lisätä ymmärrystä työstä ja työelämästä, jolloin opiskelijat eivät opi ainoastaan ammatissa vaadittavia tietoja ja taitoja, vaan ovat oppijoita ammatillisessa yhteisössä (Lave & Wenger, 1991). Oppimiseen tulee siis sisältyä taitojen oppimisen lisäksi ammatillisen identiteetin rakentumista (Vågan, 2011; Lave & Wenger, 1991). Tämän toteutuminen edellyttää laaja-alaista ja ymmärtävää oppimista, itseohjautuvuuden ja vastuun kehittymistä sekä yhteisöllisyyden kasvua tukevia toimintakäytäntöjä työpaikan kontekstissa.

## **5.3 Työpaikalla tapahtuneet merkittävät oppimis- ja ohjauskokemukset**

### **5.3.1 Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintojen alussa**

Tutkiessani opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia ensimmäisen työpaikkajakson jälkeen aloitin haastattelun samalla keskustelunavauksella: ”Kerro jokin merkittävä oppimiskokemus työssä oppimisjaksoltasi”. Luokittelin analyysin tuloksena kuusi merkityskokonaisuutta (teemaa), jotka ovat A) reflektion merkitys oppimisessa, B) itseohjautuvuuden kasvu, C) ristiriitaiset odotukset, D) ohjauksen merkitys oppimisessa, E) työyhteisön myönteinen suhtautuminen ja F) ammatillinen ristiriita. Seuraavaksi avaan näitä merkittäviä oppimiskokemuksia aineistosta nousseiden teemojen kautta.

**Taulukko 18.** Koonti opiskelijoiden (n = 24) merkitysulottuvuuksista opintojen alussa.

Pelkistetty ilmaus	Teema
Opiskelijat oppivat työssä reflektoiden ha- vaintojaan suhteessa aikaisempaan tietoon ja kokemukseen.	Reflektion merkitys oppimisessa
Onnistumisen kokemukset työssä ja ohjaajan luottamus opiskelijan osaamiseen edistivät opiskelijoiden itseohjautuvuutta.	Itseohjautuvuuden kasvu
Opiskelijoilla ja ohjaajilla on ristiriitaisia odo- tuksia työpaikalla tapahtuvan oppimisen oh- jaukselle.	Ristiriitaiset odotukset
Työpaikan ohjauskäytännöillä on yhteys opis- kelijoiden motivaatioon ja kykykomuksiin.	Ohjauksen merkitys oppimisessa
Työyhteisön positiivinen suhtautuminen opis- kelijoita kohtaan edistää opiskelijoiden sitoutu- mista oppimiseen ja yhteiseen toimintaan.	Työyhteisön myönteinen suhtautuminen
Opiskelijan ammattieettiset periaatteet ovat ristiriidassa työpaikkaohjaajan toiminnan kanssa.	Ammattieettinen ristiriita

## A. Reflektion merkitys oppimisessa

Työpaikalla opitaan uusia tietoja ja taitoja. Opiskelijoiden merkittävät kokemuk-  
set liittyvät tässä teemassa tietojen ja taitojen lisääntymiseen. Työpaikalla opittiin  
ekspertin mallista tai johdolla ja oppimisen kokemuksia syntyi myös, kun työssä  
sovellettiin koulussa opittuja taitoja.

Yksi näistä merkittävistä oppimiskokemuksista liittyi tilanteeseen, jossa opis-  
kelija havainnoi ja harjoitteli työtoimintaa asiantuntijan ohjauksessa. Oppiminen  
tapahtui aidossa tilanteessa, jossa työpaikkaa hakeva opiskelija oppi käytännön  
tietoja ja taitoja. Oppimistilanne oli opiskelijalle merkittävä, sillä se sai aikaan  
muutoksen hänen toiminnassaan.

*Mä opin wc-harjakuppien desinfioinnin. Mitä pitää tehdä ja kuinka  
usein, että tulee puhdasta ja mikä se annostelu on, ettei laiteta raa-  
kaa liuosta. Tää siivooja näytti alusta loppuun kahteen kertaan ja  
sitten tein samalla lailla. Tää oli tärkeä mulle, sillä tiedän, että en-  
nen vanhaan ne vain pyyhkäistiin, mutta nyt tietää, että se on puh-  
das. Tää oli semmonen hyvin opettava kokemus. [ ] ja esimerkki  
millaisia yllätyksiä wc-tilojen siivouksessa voi olla. OPPAI8*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Edellä olevassa esimerkissä oppiminen alkaa konkreettisesti mallioppimalla (Bandura, 1986). Lisäksi opiskelija pohtii havaintojaan suhteessa aikaisempaan tietämykseensä ja ymmärryksiinsä. Oppimiskokemus rakentuu siten opiskelijan aikaisemmalle kokemushistorialle, joka toimii pohjana hänen havainnoillensa ja pohdinnoillensa. Reflektion kautta uusi toimintatapa integroituu osaksi opiskelijan käyttöteoriaa ja tätä kautta antaa merkityksen hänen kokemuksellensa. Oppiminen perustuu oppijan omiin kokemuksiin, kykyyn arvioida omaa kokemustaan, tehdä johtopäätöksiä sekä soveltaa ja kokeilla asioita käytännössä.

Eräs opiskelija koki merkittävänä oppimisen työtilanteessa, jossa hän sai konkreettista tukea omalta esimieheltään. Esimiehen antama tuki mahdollisti sen, että opiskelija oppi vähitellen säätelemään omaa toimintaansa ja suorittamaan tehtävänsä itsenäisesti.

*Mä kerroin pomolle, et en oo koskaan tehnyt vahausta, mut mä oon kirjasta kattonu, et miten se tehdään. [ ] Mut se [pomo] näytti ihan kädestä pitäen lattianhoitokoneen käytön. Pidin käsiä hänen käsien päällä, että sain tuntuman, miltä se kone tuntuu, sillä mä en oo ikinä käyttänyt sitä konetta. [ ] Hirveen hyvin se mulle selosti, yksityiskohtaisesti, selvitti työturvallisuudet ja kaikki. [ ] Ja se katto alusta loppuun mun työskentelyn, otti asiakseen sen. [ ] Sitten sano, että kyllä sä osaat hoitaa. [ ] Vahauksen jälkeen se on tullut kiitteen ja sanoon, että asukkaatkin olleet tyytyväisiä. OPPIA17*

Edellisessä esimerkissä opiskelija toimii yhdessä esimiehen kanssa ja pystyy suoriutumaan tehtävästä korkeammalla tasolla, kuin hänen olisi ollut mahdollista toimiessaan yksin. Opiskelijan oppimista voidaan tulkita Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisella teorialla, jossa tarkastellaan yksilön oppimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Vygotskyn (1978) mukaan opiskelijan oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä, kun hän oppii suoriutumaan itselleen vaikeista asioista osaavampien ihmisten tai välineiden avustuksella ja sisäistää hiljalleen uudenlaisen tekemisen tavan. Esimerkissä opiskelija oppii kontrolloimaan koneen käytön ensiksi esimiehen ohjauksessa eli sosiaalisessa toiminnassa ja vasta sen jälkeen itsenäisesti. Opiskelijan merkittävä oppimiskokemus kytkeytyi siihen, että hän hyödynsi

koulussa oppimaansa teoreettista ja käytännön syventynyttä tietoa omassa työssään. Opinnot auttoivat opiskelijaa tarkastelemaan omia toimintojaan kriittisesti.

*Kokemus liittyy siihen, että oon pystynyt soveltamaan työhön, mitä oon oppinut. [ ] Työpaikassa oli käytäntö, että mopit liotettiin ja huuhdottiin sangossa. Loppuvaiheessa päivää vesi oli tosi kuraista. Mä aattelin, että kysyn, eikö me saataisi enempää moppeja. Ettei tarvitsisi likaista moppia huuhdella, kun se tulee likaiseksi, vaan laittaa pyykkiin. [ ] Nyt mä oon sillai koittanu, kun sain tarpeeksi niitä, että mä kostutan ne valmiiksi. Sankoon vettä ja kostutan ne valmiiksi ja sitten noi liinat myös. [ ] Kyllä työskentely on nyt paljon kevyempää, kun ei tarvitse liotella moppeja eikä väänellä niitä eikä siirtää kuravettä paikasta toiseen. OPPIA23*

Oppiminen edesauttaa selkeästi opiskelijaa ymmärtämään omaa työtään syvemmin. Koulussa opittu auttaa häntä havaitsemaan työn ongelmakohtia ja tunnistamaan, miten hän kykenisi käyttämään oppimaansa omassa työssään. Lisäksi opiskelija pyrkii aktiivisesti muuttamaan työkäytäntöjä vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa.

Edellisen esimerkin voi tulkita oppimisen siirtovaikutuksen lähtökohdista. Tuomi-Gröhnin (2000, ss. 326–328) mukaan oppimisen siirtovaikutus eli transfer nähdään joko tiedon siirtona tehtävästä toiseen, yksilöllisenä taipumuksena tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolella tai toiminnan jatkuvuutena tilanteesta toiseen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa. Bereiter (1995) näkee transferin olemassaolon ensinnäkin periaatteiden siirtovaikutuksena, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelija tunnistaa koulun ulkopuolella (esimerkiksi työelämässä) tilanteita, joissa hän voi soveltaa koulussa oppimiaan periaatteita. Toiseksi Bereiter käsittää transferin taipumuksiin perustuvana, mikä kuvaa sitä, että opiskelija kykenee reflektiivisesti soveltamaan oppimiaan periaatteita toisessa tilanteessa. (Bereiter, 1995, ss. 29–30.)

Opitun siirtovaikutus toteutui opiskelijan valmiutena tuottaa koulussa opittua tietotaitoa myös työpaikalla. Opiskelija ei ainoastaan siirtänyt oppimaansa tietoa työpaikalle, vaan hän reflektoi sitä suhteessa aikaisempaan tietoonsa ja kokemukseensa. Lisäksi opiskelija toimi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oman esimiehensä kanssa siten, että toimintatapoja kyettiin muuttamaan työpaikalla.



## B. Itseohjautuvuuden kasvu

Usealle opiskelijalle oli jäänyt voimakkaana mieleen itsenäinen, ilman ohjausta tapahtunut, työskentely. Merkittävät kokemukset syntyivät siitä, että opiskelijoille annettiin omatoimisen työskentelyn mahdollisuus, heille annettiin vastuuta ja heidän osaamiseensa luotettiin. Mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn sekä onnistumisen kokemukset edistivät opiskelijoiden itsellisyyttä.

*Ohjaaja sanoi, että haluuskä mennä pesemään yksin vessat. Menin sinne yksin ja varasin yksin välineet siivousvaunuun. Tuli jee-tunne, kun mä osasin tehdä sen itse. Se että oppii, pääsee tekemään itseksensä ja huomaa, että onnistuu ja että luotetaan. [ ] Se että hän [ohjaaja] luotti, että se onnistuu. [ ] Tein mä sen sitten uudestaan vielä. Muissakin paikoissa pääsin tekemään itsenäisesti vielä. OP-PIT2*

*Oli kiva kokemus, kun mä sain työskennellä näin vähällä kokemuksella itse. [ ] Koin todella positiivisena, että minuun luotettiin. Tuli semmonen mieli, että tämmöstäkin työtä voisin tehdä. OPPIT3*

*Se kun mä sain itse tehdä. Hän niin kun luotti muhun. Mä koin sen todella positiivisena ja se anto mulle semmoista rohkaisua, että herranen aika, että jos opiskelijaan siivooja näin luottaa, niin tää on kyllä hyvä juttu. [ ] Elikkä mä rohkaistu. Sen jälkeen kysyin, että voinko ottaa tän ja tän. Mä innostuin siitä sitten. OPPIT7*

Opiskelijoiden kokemuksia voidaan selittää itseohjautuvuuden kasvuna. Sundholm (2000, s. 26) luonnehtii itseohjautuvuutta yksilön kyvyksi motivoitua sisäisesti tekemäänsä työhön ja ohjata omaa toimintaansa. Decin ja Ryanin (1985, ss. 32–35) mukaan yksilöllä on tarve säädellä itsenäisesti omaa toimintaansa ja tekijät, jotka saavat yksilön tuntemaan itsensä päteväksi, lisäävät sisäistä motivaatiota. Edeltävissä esimerkeissä opiskelijat kokivat onnistuneensa itsenäisyyttä vaativissa tehtävissä, mikä lisäsi heidän sisäistä motivaatiotaan ja halua itsenäisiin tehtäviin.

Itseohjautuvuuteen liittyy autonomisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys (Deci, Ryan, 2000, s. 227). Itseohjautuvuus ei siten tarkoita, että opiskelijan tulisi työskennellä yksin (ks. Lindblom-Ylänne ym., 2009, ss. 212, 226). Opiskelija on itseohjautuva myös ollessaan vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Seuraavassa esimerkissä opiskelija kohtaa haasteen työpaikalla ja saa tukea ratkaisulleen opettajalta. Kokemuksen merkittävyys näyttäytyy siinä, että opiskelija kokee toimivansa tilanteessa itsenäisesti ja vastuullisesti.

*Mulla olis ollu yhdistelmäkoneen käyttöpäivä. Työnohjaaja jonka piti opastaa, jäikin sairaslomalle ja siivooja myös. Olin ihan paniikissa, kun en ollu käyttänyt yhdistelmäkoneetta. [ ] Kyl mä niinku aattelin työturvallisuutta sitte, et missä se raja kulkee. Jos mä rikon sen koneen tai hajotan jotain, kun en oo käyttänyt. [ ] Soitin kouluun opettajalle. Tää opettaja sano, että kyllä sä tiedät, mitä tehdä. Kyllähän mä tiesin, että mä voin siivouspyyhkeillä ja mopilla puhdistaa. Mä vaan soitin, että saan vahvistusta, että mä uskalsin tehdä. [ ] Mulla oli semmonen tunne, etten tehnyt työtäni niin kuin pitää. Mutta mä olin tilanteesta vastuussa ja omillani. [ ] Ohjaaja oli ymmärtäväinen. OPPIA18*

Keskeinen osa opiskelijan itseohjautuvuutta on hänen oma arvionsa omista kyvyistensä (vrt. Aunola, 2002, s. 113). Tutkimushenkilöiden usko itseän ja luottamus omiin kykyihin toimivat merkittävänä toiminnan alullepanijana. Lisääntynyt luottamus kasvatti opiskelijoiden varmuutta omaan tekemiseen. Seuraavana on esimerkki siitä, miten lisääntynyt itseluottamus mahdollistaa ammatissa toimivan opiskelijan toimimaan omien mukavuusrajojensa ulkopuolella. Luottamuksen kehittyessä opiskelija tekee myös aloitteita työssä kohtaamiensa haasteiden ratkaisemiseksi.

*Mä oon aina pelänny lattianhoitokoneen käyttöä. Mä oon toistakymmentä vuotta vältellyt niiden käyttöä töissä. [ ] Tää koulutus on muuttanut mua sillai, että mun täytyy oppia nää hommat ja haluan ankin oppia. [ ] Just se vähä niinkun oman pelon voittaminen. Et mä oon tehny semmoista, mitä oon aina pelänny. [ ] Nyt mä oon jopa ehdottanut työnjohtajalle, että [ ] hallin lattialle voitaisiin levittää hoitoaine, ja mä haluan tehdä sen. Niin se nyt ehkä sitten tulee, vähän jo innostuin asiasta. Ja työnantajan mielestä se on taas ihan plussaa. OPPIA24*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Itseohjautuva ja jatkuva oppiminen edellyttävät opiskelutaitojen kehittymistä. Opiskelutaitojen tutkimuksessa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota opiskelijan metakognitiiviseen tietoisuuteen omasta oppimisestaan sekä oman oppimisen säätelystä (Tynjälä, 1999). Edellisessä esimerkissä opiskelija pohtii omaa oppimistaan ja osaamistaan. Hän ymmärtää, että oppiminen on antanut hänelle varmuutta omasta osaamisestaan. Havainnoidessaan näin omaa osaamistaan opiskelija asettaa itselleen tavoitteita siitä, mitä hänen täytyisi vielä omaksua hallitakseen työnsä. Osataksaan toimia taitavasti työssä, oppijan on tultava tietoiseksi omasta oppimisestaan sekä siitä, miten voisi parantaa sitä.

### C. Ristiriitaiset odotukset

Opiskelijan ohjausta koskevat odotukset sekä ohjaajan tapa toteuttaa ohjausta ovat yhteydessä yksilön kokemuksiin hyvästä oppimisesta.

*Menin ensimmäistä kertaa työpisteeseen. Ajattelin, etteikö mua perehdytetä ollenkaan. [ ] Kauhistuinkin sitä tilannetta. [ ] Mutta olihan ne muut siinä lähellä. [ ] Kyllä olisin toivonut, että kun ensimmäisen kerran on siinä tilanteessa, että edes yksi ihminen olisi ollut koko ajan näyttämässä, miten siellä tehdään ja kertonut siitä paikasta. Kyllä niiden olisi paremmin pitänyt perehdyttää. Tunsin itseni maalaiseksi, joka vain pyörii paikallaan. [ ] Mutta kun itte kyseli, niin sai tietoa sitten. Kyllä ne kannustivatkin rohkeesti kysymään. OPPIA21*

Erot odotuksissa nousivat esille erityisesti niissä kertomuksissa, joissa opiskelijat edellyttivät ohjaajilta tiivistä ohjaamista, mutta kokivat, että heiltä vaadittiin itenäisyyttä ja aloitteellisuutta. Edellisessä esimerkissä opiskelija kokee, ettei häntä perehdytetty hyvin, koska ohjaaja ei konkreettisesti ohjannut häntä työsuoritteiden tekemisessä. Opiskelijan odotusten vastaisesti ohjaaja oletti opiskelijan olevan aktiivinen ja itsellinen oman oppimisensa suhteen. Opiskelija koki oppimistilanteen negatiivisesti merkittäväksi, sillä hän ei kyennyt oppimaan ohjaajan odottamalla tavalla. Opiskelija kertoo, että hän koki itsensä ”maalaiseksi, joka vain pyörii paikallaan”. Tulkintani mukaan opiskelijoiden ja ohjaajien odotukset oppimisesta

pohjautuvat erilaisiin oppimisteoreettisiin piirteisiin. Esimerkkitapauksessa opiskelijalla oli behavioristinen ajattelu. Behavioristisessa teoriassa oppija on tiedon vastaanottaja ja ohjaaja tiedon jakaja. Behaviorismi kiinnittää huomiota yksilön käyttäytymiseen, korostamalla havainnointia ja jäljittelyä. Teoria ei ole kiinnostunut mielen sisäisistä toiminnoista, kuten omakohtaisesta tiedon rakentamisesta. (ks. Tynjälä, 1999.) Ohjaajalla oli humanistinen ajattelu. Humanismi korostaa ihmistä aktiivisena ja itseohjautuvana toimijana sekä oppijana (Ruohotie, 2000, s. 158).

Opiskelijan oppimisen kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää, että ohjaajalla on kyky ymmärtää erilaisia oppijoita ja tukea opiskelijaa oppimaan juuri hänelle parhaiten soveltuvalla tavalla. Tämä edellyttäisi ohjaajana toimivaa tiedostamaan omat oppimiskäsityksensä ja arvioimaan didaktisia ratkaisujaan, jotta opiskelijoiden syvälinen oppimisprosessien tukeminen olisi mahdollista (ks. Lehtinen, 1992).

#### D. Ohjauksen merkitys oppimisessa

Opiskelijoiden kertomuksissa korostuu ohjauksen merkittävyys työssä oppimisessa. Ohjaus on tärkeää erityisesti opintojen alkutaipaleella opiskelijan oppimisen ja motivoitumisen kannalta.

*Odottelin aulassa, en tiennyt kuka tulee hakemaan. Sitten tuli joku henkilö, hän ei esitellyt itseään, ei kätellyt, eikä kertonut sitä, mitä tulee tapahtumaan ja mitä ja miksi me tehdään. Mä kyselin ja kyselin, en saanu vastausta, muuta kuin, että katotaan sitten. Mä olin ihan sekasin, että missä mennään ja mihin mennään. Ihan itku kurkussa siivosin. [ ] Hän sanoi moneen kertaan, että sitten kun sun opiskelut on pidemmällä, susta on enemmän hyötyä. Musta tuntui, että haittasin hänen työtään. [ ] Meinasin keskeyttää ihan oikeesti siihen maanantaihin. [ ] Mä oon miettiny, että kyllä niiden olis kuullunu mua paremmin ohjata. OPPIT1*

*Mä arastelin koneen käyttöä. Tommosta konetta [yhdistelmäkonetta] en ollut ennen nähnytkään. [ ] Työpaikkaohjaaja opasti tosi tark-*

*kaan. Sitten tein itse kaksi isoa aulaa. [ ] Ei tarvitse arastella konetta. Uskallan tarttua herkemmin tämän tyypin koneen käyttöön. Rohkaistuini käyttämään konetta. OPPIT15*

*Mä oon ikäni pelännyt kuin ruttoa kaikkia koneiden käyttöä. Menttiin harjoitteleen yhdistelmäkoneen käyttöä. Pyysin sellaisen oikein aakeen tilan. Ohjaaja oli vierellä koko ajan ja sain äärimmäisen hyvän opastuksen. Kaikki näytettiin oikein valokuvien kera. [ ] Nyt voin sanoa, etten pelkää enää. Se hyvä opettaminen ikään kuin korvas tai vei sen pelon multa pois. Ja se kun ne luotti heti muhun, että sä selviät. Ei oo mitään semmoista, ettet sä selviäis. OPPIT10*

Latomaan (2011, ss. 48–54) mukaan ohjaus on ohjattavan ja ohjaajan välinen pedagoginen suhde, jossa ohjaaja pyrkii toiminnallaan mahdollistamaan ja tukemaan opiskelijan uutta parempaa ymmärrystä. Ensimmäinen esimerkki kertoo tilanteesta, jossa edellä kuvattu pedagoginen suhde ei toteudu lainkaan, sillä ohjaaja on välinpitämätön opiskelijan oppimistarpeisiin nähden. Ohjaaja ei auta opiskelijaa ymmärtämään, vaan jättää opiskelijan omin neuvoin konstruoimaan opittavaa asiaa itse. Opiskelija kokee henkilökohtaisen ohjauksen puutteen erittäin ahdistavana, se estää häntä oppimasta, sitoutumista alaan sekä vaikuttaa kielteisesti hänen kykyyskomuksiinsa.

Kahdessa jälkimmäisessä esimerkissä opiskelijat kokevat saavansa hyvää ohjausta. Ohjaajat tarjoavat opiskelijoille tietoa selostamalla tehtävät tarkasti ja olemalla läsnä oppimistilanteessa sekä tukevat opiskelijoita emotionaalisesti rohkaisemalla ja kannustamalla heitä. Ohjaajien toiminnassa voi havaita Latomaan (2011, s. 52) mainitsevat ohjauksen ulottuvuudet: asiakeskeinen ja yhdessäolokeskeinen. Asiakeskeinen toiminta on kognitiivista ja yhdessäolokeskeinen suuntautuu tunnerakenteisiin. Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003, ss. 115–116; ks. myös Eteläpelto ym., 2014) mukaan ohjaamisen keskeisenä tavoitteena on opiskelijan toimijuuden vahvistaminen. Jälkimmäisissä lainauksissa opiskelijat kertovat ohjauksen vieneen pelkoja ja ennakkoluuloja ja lisänneen innostusta toimintaa kohtaan. Toinen opiskelijoista koki kykyjensä kasvaneen niin, että uskoi selviävänsä kaikista eteen tulevista haasteista.

Esimerkkitapauksissa merkittävää oli se, että ohjauskäytännöillä oli yhteys sekä opiskelijoiden tehtäväkohtaiseen motivaatioon että heidän kykyuskomuksiinsa (vrt. Deci & Ryan, 2000; Bandura, 2000, ss. 37, 219). Ohjaussuhteen laatu oli merkittävä niin opiskelijoiden toimimisen kuin heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumisen kannalta (vrt. Wenger, 1998, s.153). Tulos vahvistaa näkemystäni siitä, että opiskelijat tarvitsevat työpaikalla ohjausta ja tukea, eivätkä he voi korvata työntekijöitä.

#### E. Työyhteisön myönteinen suhtautuminen

Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset rakentuvat työpaikan sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Opiskelijoiden sopeutuminen työpaikan arkeen oli vahvasti sidoksissa työyhteisön positiiviseen kokemiseen. Työyhteisön myönteisenä kokemiseen vaikuttivat esimerkiksi opiskelijan vastaanotto, perehdytys työhön ja työpaikan sitoutuminen opiskelijan oppimiseen.

*Kun menin työpaikkaan, niin työpaikkaohjaaja ja sit kaikki oli siinä siivoustyönjohtajat ja muut. Sitten ne kaikki esittäytyivät ja kertoivat kenen kanssa mä työskentelen. Sitten lähdettiin työhön ja kerrottiin, että miten heillä mennään ja sit selvästi sanottiin, mitä me siivotaan ja miksi. [ ] Heti otettiin yhtenä työntekijänä. Tuli se tunne, että ois kuulunu siihen työryhmään. [ ] Merkitsee tosi paljon se, kuinka otetaan vastaan ja että ei jätetä oman onnensa nojaan, vaan otetaan heti siihen ryhmään mukaan. OPPIT11*

Työpaikalla tapahtuva oppiminen oli opiskelijoista iloinen asia, mutta useat opiskelijat jännittivät työpaikalle tullessaan, mikä vaikutti uusien asioiden omaksumiseen. Tämän vuoksi ohjaajien suhtautumisella opiskelijoita kohtaan oli suuri merkitys. Haastateltavalle työyhteisön jäsenten positiivinen suhtautuminen ja taito kohdata hänet yksilönä edesauttoivat motivoitumista ja sitoutumista yhteiseen toimintaan. Myös ammatillisten opiskelijoiden työssä oppimisen kokemuksia tutkineet Sandal, Smith ja Wangensteen (2014, s. 255) havaitsivat, että opiskelijoiden hyvä vastaanotto työpaikalla ja työtoverimainen kohtelu edistävät opiskelijoiden ammatti-identiteetin kasvua ja mielenkiinnon kehittymistä ammattialaan. Lisäksi

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Hulkarin (2006, s. 98) työssäoppimisen laatua käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessa havaittiin, että työyhteisön positiivinen ilmapiiri edistää opiskelijan oppimista ja lisää vastavuoroisuutta ja yhteistyötä opiskelijan ja työyhteisön välillä.

Bourdieu'n (1998, ss. 43–46) näkemystä soveltaen työpaikalla oppiminen on ymmärrettävissä sosiaalisena tilana, jossa opiskelijoiden merkityksellinen oppiminen ilmenee yhdessä oppimisena ja yhteisössä osallisena olemisena. Myös Uusitalo (2001b, s. 96) korostaa, että organisaation jäseneksi mukautuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tässä tutkimuksessa on ilmennyt, että mitä enemmän työyhteisö on ollut vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, sitä kiinteämmäksi ovat muodostuneet opiskelijoiden ja työyhteisön jäsenten sosiaaliset yhteistyösuhteet. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että runsas keskinäinen vuorovaikutus auttaa opiskelijoita sopeutumaan työryhmään, oppimaan työyhteisön arvot ja normit, tulemaan tietoiseksi omasta roolistaan ja kehittämään työssä tarvittavia taitoja.

#### F. Ammattieettinen ristiriita

Työyhteisö on tärkeä oppimisympäristö opiskelijalle. Työpaikalla opitaan työtaitojen lisäksi työyhteisön jäsenenä olemista, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, työelämän pelisääntöjä, arvoja, asenteita ja ammattieettisiä toimintamalleja.

*Se oli opetuskeittiön lähellä oleva varastotila, jossa oli kaksi hiiren raatoa. Ohjaaja suhtautui välinpitämättömästi. Haisteltiin vain, että on hiiren raato ja varmaan hiiret haisee ja sitten ovi kiinni.[ ] Vasta kun haisi tosi pahalle [useiden päivien päästä], niin soitettiin talonmiehelle, joka tuli ottaan ne muovipussiin ja haki pois.[ ] Kyllä mun mielestä siivoojalla oli vastuu tilanteesta. Ne olisi pitänyt poistaa ihan heti kun huomataan. Kun huomataan, että on epämieluisuutta hajua, tulisi katsoa, mistä se haju tulee ja mikä sen aiheuttaa. Kyllä me itsekkin oltais voitu ne poistaa. OPPIT5*

Edellisessä esimerkissä opiskelija kertoo, miten hän oli ohjaajan kanssa havainnut työpisteessä epämiellyttävää hajua. Hajun lähdettä ei kuitenkaan selvitetty heti vaan vasta useiden päivien jälkeen. Tällöin haju oli ollut jo todella voimakas.

Haastateltavan mukaan hajun lähteeseen olisi pitänyt puuttua heti. Hän totesi ohjaajan toimineen virheellisesti ja vastoin siivoustyön ammattieettisiä periaatteita, koska tämä viivytteli toimeen ryhtymistä.

Räikän, Kotkanvirran ja Sajaman (1995, ss. 14–17) mukaan ammattietiikalla tarkoitetaan ammattikunnan itselleen määrittämiä ammattieettisiä ohjeita, jotka rakentuvat hyviksi koetuista periaatteista ja säännöistä. Ohjeistukset eivät anna valmiita vastauksia eettisesti haastaviin tilanteisiin, vaan ne koskevat työntekijöiden asennetta vastuuta ja suhtautumista työhön. Opiskelijan kokemukset ohjaajan ammattieettisestä työskentelystä olivat ristiriidassa hänen omien käsitystensä kanssa. Kokemus oli tutkimushenkilölle erityisen merkittävä, sillä se sai hänet pohtimaan oman ammattialansa eettisiä periaatteita.

Ohjaajalla on keskeinen rooli opiskelijan oppimisprosessissa. Ohjaajan ohjauksessa opiskelija käy läpi työskentelyprosessin, jolloin hän oppii jonkin toiminnon. Ohjaus on siten ytimeltään pedagoginen prosessi ja ohjaussuhde sitoumukseltaan pedagoginen suhde, jossa ohjaaja asettuu ohjattavan oppimis- ja kasvuprosessien palvelukseen. (Vehviläinen, 2014, ss. 27, 59.) Opiskelijalle ohjaajan toiminta aiheutti ristiriitaisia tunteita. Hän koki, ettei ohjaaja toiminut vastuullisesti tilanteessa.

Esimerkkitilanteessa ohjaajan toiminta viittaa siihen, ettei hän ollut sisäistänyt oman roolinsa pedagogista luonnetta. On huomioitava, että ohjaussuhde on aina epäsymmetrinen suhde. Ohjaaja on kokeneempi ja asiantuntevampi. (Vehviläinen, 2014, s. 59.) Ohjaustilanteessa ohjaajalla on opiskelijaa enemmän ammatillista kokemusta, valtaa ja vastuuta. Ohjaussuhteen epäsymmetrisyyden vuoksi opiskelija ei herkästi kyseenalaista ääneen ohjaajan ammatillista osaamista tai toiminnan etiikkaa. Ohjaajan tulisi tiedostaa oma roolinsa ohjaussuhteessa ja osattava arvioida omaa toimintaansa pedagogisesta näkökulmasta.



### 5.3.2 Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintojen lopussa

Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset viimeisen työpaikkajakson jälkeen liittyvät A) oppimisen tukeen ja siirrettävyyteen, B) itsohjautuvuuden kasvuun, C) ohjauksen merkitykseen oppimisessa ja D) ongelmanratkaisuun työssä.

Opintojen lopussa merkittävät oppimiskokemukset eivät liity enää työyhteisön asenteisiin tai erilaisiin odotuksiin, kuten edellisessä luvussa on kuvattu. Uutena teemana aineistosta nousi Ongelmanratkaisua työssä, jota avaan tarkemmin seuraavaksi.

#### *Ongelmanratkaisua työssä*

Opintojen loppuvaiheessa opiskelijoille tarjoutui entistä enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn. Työssään opiskelijat kohtasivat uusia tilanteita, joihin joutuivat aktiivisesti hakemaan ratkaisuja. Merkittävää näissä kokemuksissa oli opiskelijoiden kyky ratkaista (yksin tai yhdessä) uusia tehtäviä ja ongelmatilanteita aiemman ja uuden tiedon avulla.

*Kävelin aamulla käytävää pitkin ja huomasin, että lattialla oli jokin semmosta, mikä siihen ei kuulu. [ ] Me oltiin koulussa käyty eritetahran poistoo, mutten ollut vielä joutunut käytännössä tekemään. Mun oli se kuitenkin poistettava, kun näin sen ekana. [ ] Et suteenhan se meni, kun en ollut varautunut, eikä ollut käyttöliuos mukana. Täytyi tarkistaa kansioista asia ja tehdä käyttöliuos, jonka jälkeen vasta poistin tahran. [ ] Nyt on kirkkaana mielessä, miten eritetahra poistetaan. Ja mulla on vaunussa aina käyttöliuos eritetahroja varten. OPPIT10*

Tässä esimerkissä opiskelija ratkaisee työelämässä vastaan tulevan ongelman etsimällä aktiivisesti tietoa asiasta. Oppimisen lähtökohtana on opiskelijan aikaisempi tieto, sillä aihetta on käsitelty teoreettisesti oppituntien yhteydessä. Ongelman kokeminen todellisessa työtilanteessa on kuitenkin opiskelijalle uusi kokemus, joten hän täydentää tietojaan etsimällä työpaikkakohtaista ohjetta asiaan.

Tarkasteltaessa esimerkkitapausta oppimisen siirtovaikutuksen näkökulmasta voidaan havaita, ettei koulussa opittu tieto siirry automaattisesti työtilanteessa ilmenevään samankaltaisen ongelman ratkaisuun. Brownin (1998, s. 168) ja Gruberin ym. (1996, s. 168) mukaan oppimisen siirtovaikutuksen näkökulmasta olennaista on koko oppimisprosessi eli se, miten opiskelijaa on ohjattu ja miten opiskelija on oppinut. Opiskelijan oppimisen kannalta olisi tarkoituksenmukaista, ettei teorian tietojen opetus olisi irrallaan käytännön työstä vaan, että teoreettinen syvennyminen tapahtuisi osana työtaitojen oppimista. Näin opiskelijalle muodostuisi kokonaiskäsitelmä prosessista. Ajatusta tukee Mezirowin (1991, ss. 7–8) näkemys siitä, että tehtäväorientoituneessa ongelmanratkaisutilanteessa opiskelija oppii sekä tekemään asioita että refleктоimaan niitä tehtävän suunnassa. Seuraavassa esimerkeissä työpaikan oppimistilanne ratkaistaan yhteisöllisesti.

*Huoneessa oli sattunut sytostaattivahinko. Ohjaajan kanssa mietittiin, että miten tulee edetä. Oli kummallekin uusi tilanne. [ ] Hoitaja tuli paikalle ja antoi ohjeita. [ ] Epäroitiin, miten pitää suojautua. [ ] Selvitettiin, mitä jättesäkeille tehdään. [ ] Kysyttiin jätteenkuljetajalta, mutta hän ei tiennyt vastausta. [ ] Mentiin tutkimaan ohjekansiota. Huomattiin, että olisi ehdottomasti tarvinnut suojautua paremmin. [ ] Sitten keskusteltiin toisten laitoshuoltajien kanssa, kerrottiin omat kokemukset ja miten oltiin selvitetty asiat, niin että ne oli muidenkin tiedossa jatkossa. [ ] Se oli merkittävää, kun asia oli uutta muillekin ja opittiin yhdessä se. OPPIT1*

Työssä sattunut yllättävä tapahtuma edellyttää tiivistä yhteistyötä opiskelijan ja työyhteisön jäsenten kesken. Tilanteen ainutlaatuisuuden vuoksi yhteistyötä tehdään myös eri ammattialojen välillä. Opiskelijan kertomuksessa nousevat esille tiimityön lisäksi toiminnan yhteinen reflektointi, vastuu tehtävän suorittamisesta sekä koko ryhmän oppimisesta. Oppimistilanteessa on yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä, kuten positiivista keskinäistä riippuvuutta ja aktiivista vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä, vastuuta omasta ja koko ryhmän oppimisesta sekä toiminnan onnistumisen arviointia (vrt. Johnson & Johnson, 2002).

Opiskelijan oppimisen kannalta on olennaista, että hän pääsee mukaan aitoihin ja haastaviin työtilanteisiin. Kokemuksensa kautta hän havaitsee, millaista osaamista työelämä häneltä odottaa ja hänellä on mahdollisuus harjoittaa taitojaan

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla käytännössä. Jälkimmäisessä esimerkissä työyhteisö tukee opiskelijan oppimista yhteisten neuvottelujen ja osallistumisen kautta. Haastateltavan mukaan kokemuksessa merkittävää on juuri oppiminen yhdessä ryhmän jäsenten kanssa. Tynjälä (1999, s. 167) vahvistaa, että yhteistoiminnallisessa oppimistilanteessa koettu ryhmän jäsenten välinen tuki tuottaa positiivisia kokemuksia, millä on myönteinen vaikutus yksilöiden sisäiseen motivaatioon.

### **5.3.3 Ohjaajien merkittävät ohjauskokemukset**

Aineiston perusteella voidaan muodostaa seitsemän teemaa ohjaajien merkittävistä ohjauskokemuksista työpaikan kontekstissa. Teemat ovat A) ohjaustilanteen tasavertainen vuorovaikutus, B) sisäinen motivaatio kielteisen suhtautumisen yllittäjänä, C) itseohjautuvuuden tukeminen, D) itsearviointi osaamisen sanallistajana, E) ohjauksen henkilökohtaistaminen, F) ristiriitaiset odotukset motivaatiosta ja G) oppimista edistävä palaute ja yhteistyö. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin nämä merkitysulottuvuudet (taulukko 19).

**Taulukko 19.** Koonti ohjaajien (n = 10) merkitysulottuvuuksista.

Pelkistetty ilmaus	Teema
Opiskelija kertoo perustellen toimiaan opettajalle, joka on perehdytettävän roolissa. Molempipuolinen arvostava ilmapiiri ja tasavertainen vuorovaikutus tukevat opiskelijan oppimista.	Ohjaustilanteen tasavertainen vuorovaikutus
Ohjaajan negatiivinen suhtautuminen ei estä sisäisesti motivoituneen opiskelijan oppimista.	Sisäinen motivaatio kielteisen suhtautumisen ylittäjänä
Opetushenkilö kannustaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen, mikä tukee opiskelijan luottamusta omiin kykyihinsä.	Itseohjautuvuuden tukeminen
Opiskelijan itsearviointi on olennainen osa osaamisen arviointia	Itsearviointi osaamisen sanallistajana
Opiskelijan ohjaus on yksilöllistä. Ohjaus perustuu opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin.	Ohjauksen henkilökohtaistaminen
Ohjaaja on haluton ohjaamaan opiskelijaa, jonka toiminta ja käytös eivät osoita sisäistä kiinnostuneisuutta alaan ja opiskeltavaan asiaan. Opiskelijan motivaatio on ulkoista.	Ristiriitaiset odotukset motivaatiosta
Oppimisen kannalta on olennaista toiminnasta annettu välitön palaute ja aktiivinen yhteistyö työpaikan ja oppilaitoksen välillä.	Oppimista edistävä palaute ja yhteistyö

#### A. Ohjaustilanteen tasavertainen vuorovaikutus

Ohjaajan merkittävä kokemus liittyi opiskelijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen. Ohjaustilanne eteni opiskelijalähtöisesti. Opiskelija perehdytti työpaikalle saapuneen ohjaajan työhönsä. Tällä tavoin opiskelija sanallisti ja kertasi oppimiaan asioita. Ohjaaja ohjasi oppilaan toimintaa esittämällä kysymyksiä ja selvittämällä opiskelijalle vaikeita asioita. Ohjaustilanteen jälkeen kummatkin antoivat palautetta toisilleen.

*Kokemus liittyi ohjaustilanteeseen. [ ] Eli sovittiin päivämäärä, jolloin opiskelija perehdytti mut työhön [ ] niin että mulle syntyi kokonaisuus siitä. [ ] Mä kysyin kaikkee, kun olin perehdytettävänä ja annoin palautetta. [ ] Käytiin myös teoriassa asioita läpi, jos mä en ollut oppinut tai se ohjeistus oli jotenkin hajanainen. [ ] Lopuksi me käytiin keskustelua, miten perehdyttäminen kokonaisuudessaan sujui. OPE1*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla Opettamalla ja ohjaamalla opiskelijaa perehdytettävän roolista käsin ohjaaja tuki oppilaan ongelmanratkaisuprosesseja ja ymmärtämisstrategioita. Ohjaustapahtuma kuvastaa kognitiivista oppipoikamallia, jossa opettaja ja oppilas toimivat vuorotellen ohjaajan roolissa (Brown & Palincsar, 1987). Kognitiivisessa oppipoikamallissa opiskelija oppii sellaisia kognitiivisia prosesseja, joita ekspertit käyttävät työssään (Tynjälä, 1999, s. 134).

Ohjaaja kuvasi kokemusta erityisen myönteiseksi ja merkittäväksi sen vuoksi, että ohjaus edisti oppimista. Tapahtuma mahdollisti sekä opiskelijan että ohjaajan oppimisen, ja oppiminen rakentui opiskelijan ja ohjaajan yhteisessä vuorovaikutuksessa.

*Se oli ihan älyttömän hyvä case. [ ] Mulle oli sillai tärkeetä opettaa, että siinä kummatkin, opettaja ja oppilas, ollaan oikeesti oppimassa. OPE1*

Ohjaajan ajatukset nojaavat sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, joka korostaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Sosiokonstruktivismi näkee oppimisen yhdessä tapahtuvana toiminnallisena prosessina, jossa asioille annetut merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Bereiter & Scardamalia, 1993).

Kokemuksen merkittävyys ilmeni myös opiskelijan ja ohjaajan välisessä pedagogisessa suhteessa. Ohjaaja kuvaa suhdettaan opiskelijaan tasavertaiseksi.

*Siinä oli kummatkin tasa-arvoisessa roolissa. [ ] Mun ei tarvitse tietää kaikkee, et sen niinkun hyväksyminen, että mun auktoriteetini ei tarvitse sitä, että mä osaan selviytyä. OPE1*

Kokemuksessa voi tunnistaa, että ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutus perustuu kollegiaaliseen ja arvostavaan ilmapiiriin, mikä edesauttaa opiskelijan osallisuutta ja oppimista. Tulos on yhdensuuntainen Olsonin ja Brunerin (1996) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan kollegiaalisesti opiskelijoihin suhtautuva opettaja toimii yhteistyössä opiskelijoiden kanssa opiskelijoiden oman ymmärryksen ja tiedon tulkitsemisen saavuttamiseksi.

Esimerkki kuvastaa ohjausmenetelmien ja ohjaustilanteen merkitystä opiskelijan oppimisessa. Oppimisen ohjauksessa ei ole tärkeää ainoastaan se, mitä opetetaan vaan myös, miten ohjataan ja opitaan. Ohjaajan tasa-arvoinen ja joustava suhtautuminen opiskelijaan ohjaustilanteessa mahdollistaa opiskelijan vastuunoton oppimisestaan. Ohjatun osallistumisen kautta opiskelija sanallistaa oppimaansa ja opettaja ammatillisia strategioita ja omia ongelmanratkaisutapojaan. Ohjaaja antaa opiskelijalle mahdollisuuden havainnoida ja harjoitella kognitiivisia taitoja (Tynjälä, 1999, s. 134). Näin opiskelija oppii sellaisia taitoja, tietoja ja välineitä, joita asiantuntija käyttää työskentelyssään.

#### B. Sisäinen motivaatio kielteisen suhtautumisen ylittäjänä

Ohjaajan (opettajan) merkittävä kokemus liittyi työpaikan ohjaajan negatiiviseen suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Ohjaaja kertoi ottaneensa yhteyttä työpaikkaan ja tiedustelleensa opiskelijan mahdollisuutta päästä oppimaan työkohteeseen. Työpaikkaohjaaja kieltäytyi ottamasta asianomaista opiskelijaa työharjoitteluun. Hänen vastahankaisuutensa juuri kyseistä opiskelijaa kohtaan tuntui ohjaajasta epäoikeudenmukaiselta.

*Oli tämmönen koulukiusattu ja erittäin huonolla itsetunnolla varustettu opiskelija. Hän halus mennä tähän työpaikkaan, vanhustenhoitopaikkaan, kun tuli toimeen hyvin vanhusten kanssa. Mä soitin siihen paikkaan, että tämmönen opiskelija haluaisi tulla. Silloin tää tilanne rävähti mun silmille, että ne ei huoli tätä opiskelijaa. Johtaja ja työpaikkaohjaaja, joka tavallaan siitä paikasta vastasi, ei huolinut tätä opiskelijaa sinne, sillä hänellä oli aikaisempaa kokemusta tästä opiskelijasta. [ ] Et kuitenkaan kun perustelut johtu vaan niinku henkilökohtaisesta kemiasta. [ ] Peilasin ristiriidan ja vääryyden opiskelijaa kohtaan. OPE2*

Ohjaaja kertoi myös ristiriitaisista tunteistaan. Hän halusi pitää yllä hyviä suhteita työpaikan kanssa, mutta myös tukea opiskelijan oppimista. Ohjaaja koki, että huono ilmapiiri voisi vaikuttaa opiskelijan oppimiseen heikentävästi. Toisaalta hän tiesi, että työharjoittelupaikan poissulkeminen estäisi opiskelijaa saavuttamasta oppimistavoitteitaan.

*Vaikka näkisinkin, että täs ei nyt ihan oikein toimita, niin mun tehtävä ei ole alkaa sitä arvioimaan ja arvostelemaan. Te toimitte näin ja me toimitaan toisella tavalla ja etsitään niitä toisia polkuja. [ ] Aattelin sitten, etten voi opiskelijaa sinne laittaa, jossa hänet otetaan negatiivisesti vastaan. [ ] Sanoin opiskelijalle, että katsotaan sulle jokin toisenlainen paikka, etten mä halua laittaa sua niin negatiiviseen työympäristöön. OPE2*

Ohjaajan huoli saa vahvistusta myös muista tutkimuksista. Esimerkiksi Krapp (2002) toteaa, että kiinnostus oppimiseen rakentuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä ja kiinnostuksen kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti ympäristön tuki. Erwinin (2001) mukaan jatkuva kanssakäyminen negatiivisesti suhtautuvan henkilön kanssa saattaa lisätä kielteistä ilmapiiriä. Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 62) mukaan oppimisympäristön tulisi olla turvallinen ja hyväntahtoinen, että se tukisi oppijan oppimismotivaatiota.

Ohjaajalle opiskelijan sinnikkyys oli merkittävää. Ohjaaja päätti kysyä työharjoittelupaikkaa ja otti yhteyttä työpaikan ohjaajan esimieheen. Esimiehen kautta opiskelijalle järjestyi työharjoittelu.

*Mutta hän olikin yllätys mulle, hän oli sitä mieltä että menee sinne jos vain pääsee, koska siellä oli mahdollista oppia alaa monipuolisesti. [ ] Et mä sitten näin siinä tän mahdollisuuden, että jos opiskelija kerran halua, niin kyllä teen jotakin sen eteen, että hän pääsee ja suoriutuu tutkinnon osistaan. OPE2*

Ohjaajan toiminnan taustalla on konstruktivistinen oppimisnäkemys, mikä ilmenee hänen pyrkimyksissään järjestää oppimistilanne oppijan oppimisprosessia tukeväksi. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan opettajan tehtävä on luoda puitteet oppimiselle ja edesauttaa oppijan yksilöllisiä oppimisprosesseja (Tynjälä, 1999, s. 61).

Ohjaajan päätöksen taustalla oli opiskelijan motivaatio kehittää omaa osaamistaan. Ohjaajalle kokemus oli erityisen merkittävä, sillä hän havaitsi, että huono ilmapiiri ei ollut este oppimiselle, kun opiskelija oli sisäisesti motivoitunut ja halusi kehittyä ammatissaan. Ohjaajalle merkittävää oli myös opiskelijan osoittama rohkeus. Huonolla itsetunnolla varustettu opiskelija uskalsi kohdata haasteita.

*Kaikki meni hienosti loppupelissä. Opiskelija suoritti kolme tutkinnon osaa ja ajatteli, että voi myös työllistyä siellä. Tuli hyvä mieli opiskelijan kannalta, et löyty sitä rohkeutta. OPE2*

Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2009, s. 82) näkemys siitä, että opiskelija joka pitää oppimistilannetta mahdollisuutena kehittyä, suhtautuu haasteisiin positiivisesti. Tällainen opiskelija toimii sinnikkäästi tavoitteisiin pääsemiseksi.

### C. Itseohjautuvuuden tukeminen

Itseohjautuvuuteen liittyvä kokemus oli sellainen, jossa korostettiin opiskelijan aktiivisuutta omien oppimistarpeiden esittämisessä ja ratkaisujen löytämisessä. Itseohjautuvuuden saavuttamiseen tarvittiin kuitenkin ohjaajan tukea.

*Opiskelija oli pitkään tehnyt siivoustyötä, mutta koki siivousaineiden annostelun vaikeaksi. Me mietittiin erilaisia mittausmenetelmiä, et miten hän nyt sitten mittais. Tutkittiin erilaisia mittoja, et millaisia on olemassa ja mikä ois hälle oikea. [ ] En voinut antaa valmista mallia, ettei opiskelijalle tullut tunnetta, että opettaja pitää häntä tyhmänä. OPE3*

Kuvatussa kokemuksessa voi tunnistaa Knowlesin (1975, s. 18) tavoin opiskelijan itseohjautuvuuden: Opiskelija on tehnyt aloitteen oppimistarpeiden havaitsemisessa ja -tavoitteiden määrittelyssä. Ohjaajan ohjauksessa hän pohtii itselleen sopivien oppimisstrategioiden valintaa ja toteuttamista. Ruohotien (2000, ss. 119–125) mukaan itseohjautuvuus liittyy oleellisesti konstruktivistiseen oppimisenäkemukseen, sillä se korostaa oppijan aktiivista osallisuutta oppimistehtävässä. Konstruktivistisen oppimisenäkemuksen mukaan oppija nähdään aktiivisesti merkityksiä etsivänä ja niitä rakentavana toimijana. (Tynjälä, 1999, s. 38.) Itseohjautuvuuden toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan se edellyttää, että sitä tuetaan (ks. Lindblom-Ylänne ym., 2009, ss. 212, 226). Eli tapa, miten oppilaita



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla kannustetaan ajattelemaan ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan vaikuttaa siihen, miten itseohjautuvia oppilaat voivat olla.

Ohjaaja kertoo, että oppijan itsenäisyyttä ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä on mahdollista tukea. Ohjauksen tavoitteena ei ole valmiiden mallien tarjoaminen opiskelijoille, vaan tavoitteena on luoda puitteet oppimiselle ja edesauttaa oppijan yksilöllisiä oppimisprosesseja. Toisaalta ohjaaja myöntää, että opiskelijan ohjaaminen itseohjautuvuuteen ei ole helppoa.

*Mä ajattelen, että mun rooli on ohjaava. Semmonen, että oppilas alkaa itse ajattelemaan, että kyllä mun täytyy tää itse hallita, jos mä meinaan tätä työtä tehdä. [ ] Et ei sillai, että mä otan mitan ja piirrän tussilla viivan ja kerron, että tässä on mitta. [ ] Jotkut oppii hitaammin ja jotkut nopeemmin. Kyllä kannattaa kannustaa hitaamminkin oppivia, vaikka niitä täytyisikin kannustaa enemmän.*  
OPE3

Ohjaajan oppimiskäsitysten taustalla on konstruktivistisen oppimisteorian piirteitä. Konstruktivistinen suuntaus näkee opettajan roolin oppimisprosessien ohjaajana ja tukijana (Tynjälä, 1999). Kokemus oli erittäin merkittävä ohjaajalle, sillä hän koki, että ohjatessaan opiskelijaa itseohjautuvuuteen hän tuki opiskelijan luottamusta tämän omiin kykyihin. Lisäksi kokemus tuotti haastateltavalle ammatillisen onnistumisen kokemuksen.

*Kun mä kerran menin hänen työkohteeseensa, niin hän oli jo ovelta vastassa ja kertoi, että nyt mä oon keksinyt sen. Nyt mä tiedän, miten mä mittaan. [ ] Sitten tuli semmoinen tunne, että loppuun asti kannattaa yrittää tsempata eteenpäin. [ ] Ne on semmoisia hetkiä, jotka auttaa jaksaan tässä työssä, kun on työssä onnistumisen tunne. [ ] Oppilaallekin tuli semmoinen tunne, että olen oppinut ja voin vielä oppia.* OPE3

Bandura (2000, ss. 37, 219) vahvistaa, että pystyvyyden tunne on kehittyvä ominaisuus. Siihen eivät vaikuta ainoastaan yksilön kyvyt ja olosuhteet vaan myös se, mitä yksilö uskoo kykenevänsä tekemään. Pintrich (2000, s. 59) toteaa, että mikäli opiskelija kokee toiminnan mielekkäänä ja saavuttamisen arvoisena, niin se vahvistaa hänen uskoa kyvystään saavuttaa asettamansa tavoitteet.

D. Itsearviointi osaamisen sanallistajana

Merkittävä kokemus liittyi opiskelijan arviointiin. Kyseessä oli tutkintosuorituksen arviointi, jossa ohjaaja toimi arvioijan roolissa. Tutkintotilaisuudessa tutkinnon suorittaja teki virheen, joka olisi voitu tulkita hylätyksi suoritukseksi. Toisaalta tutkinnon suorittaja toimi myös aktiivisesti ja vastuullisesti minimoidakseen virheestä mahdollisesti koituvat haitat. Ohjaaja koki olevansa ristiriitaisessa tilanteessa arvioidessaan tutkinnonsuorittajan osaamista suhteessa arviointikriteereissä määriteltyihin ammattitaitovaatimuksiin.

*Oli kyseessä henkilö, joka oli tehnyt tätä työtä jo 20 vuotta. [ ] Tutkintotilaisuudessa hän teki aloittelijan virheen. [ ] Huomattuaan virheen hän kertoi heti esimiehelleen ja käynnisti toimenpiteen, mitä pitää tehdä, kun virhe pääsee tapahtumaan. [ ] Tällä henkilöllä oli ammatillista osaamista, vaikka tutkintotilaisuudessa tapahtui virhe. [ ] Mietittiin, että löytyykö perusteita. [ ] Jos me oltaisiin kirjaimellisesti luettu kriteereitä, eikä arvioitu tilannetta kokonaisuutena, niin oltaisiin arvioitu, että tilanne olisi ollut hylätty.*  
OPE4

Tutkintotilaisuuden arviointi määritellään autenttiseksi arvioinniksi, jossa arvio kohdistuu siihen, miten tietoja ja taitoja käytetään tapahtumahetkellä (Räkköläinen, 2011, s. 67). Opetushallitus (2012) ohjeistaa, että tutkintosuoritusta tulee verrata tutkinnon perusteissa määriteltyihin ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Ohjaajan kertoma arviointilanne kuvaa sitä, että kriteerien soveltamiseen liittyy tulkintaa sekä sitä, että arviointiohjeiden tulkinnalle jää käytännön tilanteissa liikkumavaraa. Ohjaajan mukaan tutkinnon perusteita kirjaimellisesti noudattamalla olisi jouduttu tekemään hylkäävä päätös. Toisaalta ohjaaja koki, ettei ollut perusteita tutkintotilaisuuden keskeytykselle, sillä tutkinnon suorittaja oli toiminut tilanteessa hyvin vastuullisesti ja ammattimaisesti. Kokemus oli ohjaajalle merkittävä, sillä sen johdosta hän koki ymmärtävänsä arviointiperusteita selkeämmin. Arviointiin liittyi suorituksen ohella olennaisesti se, miten henkilö osasi perustella vastauksensa.

*Jouduin arvioijana lujille, koska jouduttiin miettimään, millä perusteella me oikein arvioidaan. [ ] Että tavoitellaanko me koulutuksella oppimista vai ammatillista osaamista. [ ] Mietittiin, että löytyykö perusteita. [ ] Tultiin siihen tulokseen, että arviointi lähtee siitä, miten hän osaa perustella ratkaisuja. OPE4*

Ohjaajan käsitykset arviointiperusteista saavat vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista. Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 188) mukaan näyttötutkintojärjestelmä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen sovellus. Virran (1999, s. 55) mukaan konstruktivistisessa arvioinnissa on keskeistä, että oppilaan itsenäiselle ajattelulle annetaan tilaa. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan arvioinnissa on olennaista ymmärrys ja kyky ratkaista ongelmia (Räkköläinen, 2011, s. 61). Tällöin metakognitiiviset taidot, kuten itsearviointi ja itsesääntely nousevat tärkeiksi arvioinnin kohteiksi. Ohjaajan käsitykset osaamisen tuloksista ja arvioinnista ovat samansuuntaiset konstruktivistisen näkemyksen kanssa (Tynjälä, 1999). Esimerkkitilanteessa tutkinnon suorittaja pyrki aktiivisesti osoittamaan osaamisensa analysoimalla omaa toimintaansa. Tässä esimerkissä arvioijat päätyivät siihen, että tutkinnon suorittajan ammatillinen osaaminen näkyi hänen kyvyssään esittää perusteluja oman virheensä läpikäymisessä ja korjaamisessa. Kokemuksen merkittävyys näyttäytyi erityisesti siinä, että ohjaaja ymmärsi, että opiskelijan itsearviointi oli olennainen osa tutkintosuoritusta. Itsearvioinnin kautta tutkinnon suorittaja sanallisti osaamisensa tutkintotilaisuudessa.

*Tää oli mulle merkittävä sen vuoksi että, mä opin siitä, että vaikka en ollut kyseisen alan asiantuntija, voin ottaa oman roolin arvioijana, arvioinnin asiantuntijana. [ ] Arviointi on ihmisten arviointia ja silloin täytyy erottaa, että meillä on jonkinlaiset kriteerit, mutta joudumme käyttämään kriteerien tulkinnassa tilannekohtaista tietoa. [ ] Tällä henkilöllä oli ammatillista osaamista, vaikka tutkintotilaisuudessa tapahtui virhe. [ ] Hän osasi hätäntyä oikeasta asiasta. Että hänellä oli semmoinen tietoperusta, että hän oli tehnyt virheen, jolla saattoi olla vakavia seurauksia. [ ] Tutkinnon suorittajan itsearviointi ositti tutkinnon suorittajan ammatillisen valmiuden. OPE4*

Biggs (1999, ss. 57–75) korostaa oppijan itsearvioinnin merkitystä oppimistapah-  
tumassa. Itsearviointi on tärkeä osa tutkintotilaisuuksien arviointia, sillä se avaa  
ulottuvuuksia tutkinnon suorittajan itsensä toteuttamaan työskentelytapaan. Oja-  
sen (2000, ss. 71–85) mukaan itsearviointi on tehokkaan oppimisen välttämätön  
osa ja yksilön ammatillisen kasvun keskeinen elementti. On kuitenkin otettava  
huomioon, ettei itsearviointi korvaa muita oppimisen arviointiperusteita, mutta  
tuo lisää informaatiota arvioinnin tilannekohtaisuuteen.

Esimerkkitilanteessa korostui myös arvioinnin tilannekohtaisuus. Ohjaaja  
kiinnitti huomiota ympäristöön, jossa tutkintosuoritusta arvioitiin ja tutkinnon  
suorittajan vastuulliseen käyttäytymiseen työtilanteessa. Hän havainnoi myös sen,  
miten opiskelija toimi aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Arviointi  
mahdollisti opiskelijan ajatusten ja toiminnan tilannekohtaisen välittymisen (ks.  
Kolkka, 2001, s. 37). Tynjälän mukaan (1999) tilannesidonnaisessa oppimiskäsi-  
tyksessä kaikki toiminta on yhteydessä siihen kontekstiin, jossa toiminta tapahtuu.  
Huomionarvoista situaatioteoriassa hänen mukaansa on, että ihminen nähdään  
henkisenä ja fyysisenä kokonaisuutena.

#### E. Ristiriitaiset odotukset motivaatiosta

Ohjaajien kokemukset liittyivät opiskelijoiden motivaatioon. Esimerkkitilanteissa  
opiskelijat eivät olleet kiinnostuneita oppimisesta, mikä vaikutti lannistavasti oh-  
jaajien haluun ohjata kyseisten opiskelijoiden oppimisprosesseja.

*Opiskelija tuli työpaikkaan ja ilmoitti heti, ettei ole kiinnostunut.  
Mutta kun oli työvoimapolitiittinen koulutus ja sitten piti vain tulla  
kouluun. Oppiminen ei ollut muuta kuin työpaikalla olemista. [ ]  
Kun ihminen on tollai negatiivinen, niin sitä tavallaan itsekin luo-  
vuttaa. Kun mä nyt en tälle mitään voi, niin en mä aikaani siihen  
sitten tuhlaa. TYÖ1*

*Ei ollut siivouksesta ollenkaan kiinnostunut, teki kaiken pakon  
edessä, eikä osannut tehdä mitään ilman neuvontaa. Et oli ilmei-  
sesti ihan väärällä alalla. [ ] Olis pitänyt jo aikaisemmin laittaa  
tämä harjoittelija pois. TYÖ 5*

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

Ryan ja Deci (2000, s. 54) toteavat, että ihminen on motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite. Hirvosen (2013, s. 570) mukaan opiskelija sitoutuu ja panostaa oppimiseensa, kun hän kokee oppiaineen kiinnostavaksi, mielekkääksi ja hyödylliseksi. Haastateltavien kertomukset opiskelijoiden motivoitumattomuudesta viittaavat siihen, etteivät opiskelijat kokeneet alaa henkilökohtaisesti mielekkääksi.

Ohjaajien mukaan opiskelijoiden motivoitumattomuus näyttäytyi työstä kieläytymisenä ja itseohjautuvuuden puutteena. Ryan ja Deci (2000, ss. 60–61) kuvaavat motivoitumattomuutta yksilön täydelliseksi haluttomuudeksi osallistua työtoimintaan. Motivoitumattoman henkilön toiminta perustuu täysin ulkoisiin vaikuttimiin. Ryan ja Deci (2000) kuvaavat ulkoisesti motivoitunutta henkilöä sellaiseksi, joka on kiinnostunut toiminnasta, koska sosiaalinen ympäristö ja muut henkilöt haluavat tai vaativat sitä tai koska toimintaa säätelevät ulkoiset palkkiot. Sisäisen motivaation syntyyn vaikuttaa Decin ja Ryanin (2000) mukaan yksilön vapaus toimia omakohtaisen kiinnostuksen mukaisesti. Tällöin toimintaan liittyy valinnan mahdollisuus. Hirvosen mukaan itseohjautuvan oppimisen kannalta keskeisin on oppilaan autonomian tunne eli tunne siitä, että toiminta on lähtöisin hänestä itsestään ja että hän voi omilla valinnoillaan vaikuttaa asioihin (Hirvonen, 2013 s. 569). Ohjaajien mukaan opiskelijoiden motivaatio liittyi työvoimapolitiittisen tuen saatavuuteen. Tulokset vahvistavat näkemystä, että opiskelijat olivat ulkoisesti motivoituneita ja että oppimisen tavoitteet olivat toisen asettamat ja näin ollen täysin irrallaan opiskelijoista itsestään.

Ohjaajat totesivat, että kokemus vahvisti heidän ajatuksiaan siitä, että motivaatio on ihmisen sisäinen asia, johon ulkopuolinen ei voi mitenkään vaikuttaa. Tämän vuoksi ohjaajat pitivät kokemusta merkittävänä.

*Se lähtee itsestä se oppiminen. Jos ei halua oppia niin ei meidän kannata panostaa häneen enempää. TYÖ1*

Deci ja Ryan (1985) vahvistavat tutkimushenkilöiden näkemyksen, ettei ulkopuolinen henkilö voi motivoida ihmistä oppimaan. Heidän mukaansa ihminen tuottaa

oman motivaationsa itse. Oppimisteoreettisista suuntauksista erityisesti humanistinen suuntaus korostaa ihmistä aktiivisena ja itseohjautuvana toimijana ja oppijana (Ruohotie, 2000, s. 158). Ohjaajien näkemykset viittaavat humanistiseen ajatteluun, sillä he korostavat opiskelijan omaa potentiaalia oppimiseen: motivaatio syntyy opiskelijassa itsessään ja perustuu opiskelijoiden aloitteellisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004, s. 204) mukaan motivaatio ei ole synnynäinen ominaisuus, vaan sen kehittämistä voi myös opetella. Sisäistä innostusta voidaan tuottaa, sillä kiinnostuneisuus ei ole välttämättä toiminnan syy vaan sen seuraus. Myös Deci ja Ryan (1985) myöntävät, että ihminen on koko ajan erilaisten ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksen alainen ja että ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi motivaatioksi. Sama on todettu muissakin tutkimuksissa (Metsämuuronen, 1997, s. 34). Hakkaraisen ym. (2004, s. 203) mukaan oppija saattaa kiinnostua opittavasta aiheesta ja tempautua mukaan opittavaan asiaan, kun ohjaus on innostavaa. Myös Hirvonen (2013, s. 569) vahvistaa näkemyksen siitä, että motivaatiota pitää aktiivisesti ohjata sekä pitää yllä, sillä se ei ole synnynäinen ominaisuus. Hirvosen (2013), Metsämuuronen (1997) ja Hakkaraisen ym. (2004) näkemykset edustavat pikemminkin konstruktivistista suuntausta kuin humanistista. Konstruktivismissa korostuu oppijälähtöisyys. Ajatellaan, että oppijan oma aktiivisuus lisää sisäistä motivaatiota. Opettajan tehtävänä on tukea oppijaa ja suunnitella oppimisympäristö oppijan aktiivisuutta tukevaksi.

Opiskelijan oppimisen näkökulmasta on keskeistä ymmärrys siitä, että motivaation kehittymistä voidaan ohjata sekä pitää yllä. Työelämä oppimisympäristönä on informaalinen ja tarjoaa optimaalisia haasteita sekä paljon virikkeitä. Tämän johdosta työpaikalla oppiminen itsessään edistää motivaation syntyä, sillä se tarjoaa mahdollisuuden itsemäärittelylle sisäiselle motivaatiolle (ks. Deci & Ryan, 1985). Tutkimustuloksissa esiin nousseet näkemykset siitä, ettei ohjaaja voi vaikuttaa opiskelijan motivoitumiseen, ovat osittain ristiriidassa tutkijoiden näkemysten kanssa. Tutkimustulosten valossa on aiheellista pohtia ohjauksen ja oppi-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikallamisen merkitystä; miten monipuolisten ja haastavien oppimistilanteiden sekä innostavan ohjauksen avulla voitaisiin entistä enemmän tukea opiskelijoiden oppimismotivaation kehittymistä työpaikan kontekstissa.

#### F. Ohjauksen henkilökohtaistaminen

Ohjaajan merkittävä kokemus liittyi työpaikalla tapahtuvan ohjauksen henkilökohtaistamiseen. Opastaessaan opiskelijaa ohjaaja havaitsi huomattavia puutteita opiskelijan osaamisessa. Ohjaajan mukaan kyse oli tiedoista ja taidoista, jotka opiskelijan olisi pitänyt osata työpaikalle tultaessa.

*Ei ollut perusteet hallussa. Tiesi kyllä mikä väline on nimeltään, mutta ei tiennyt, mitä sillä tehdään. [ ] Se miten hän käsitteli näitä siivousvälineitä. Hirveen pitkän yrittämisen jälkeen hän sai mopin lankaosan paikalleen ja rupes moppaan lattiaa silleen, että hän pisti varren kainaloon ja tälleen työnsi edestakaisin ihan kumarassa asennossa. Eihän siitä mitään tullut. [ ] Olin vähän pöllämystynyt, että tuleeko tästä ikinä mitään. Ihan kädestä pitäen näytin hänelle, että miten tämä tästä lähtee. TYÖ3*

*Koulussa tulis käydä perusteet ensin läpi, ennen kuin tullaan työpaikalle, ettei vaan puhuta. Eli käytäis läpi, mitä eri työvälineet on ja harjoiteltais niiden käyttöä. Ja aineet, tavat ja siivousmenetelmät tulis kans käydä ensin, että mikä on kuiva ja kostee. TYÖ3*

Kokemus oli ohjaajalle merkittävä, koska hän ymmärsi opiskelijoiden ja heidän ohjaustarpeidensa yksilöllisyyden. Aiemmin hän oli tottunut toistamaan tiettyä kaavaa ohjaustilanteessa, mutta kyseinen kokemus muutti hänen näkemyksiään ohjauksesta ja auttoi häntä uudistamaan toimintatapojaan.

*Ohjaustilanteessa piti lähteä ihan perusteista asti. Ei voinut mennä saman kaavan mukaan kuin olin yleensä toiminut muiden opiskelijoiden kanssa. Täytyy aina katsoa, millainen kyseinen oppilas on ja millaiset valmiudet hänellä on ja lähteä sen mukaan. [ ] Ihan hyvä hänestä sitten tuli. TYÖ3*

Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä (Onnismaa, 2007, s. 72; ks. Peavy, 1998, ss. 21–22). Työpaikan ohjaajalla on

keskeinen rooli opiskelijoiden oppimisen tukemisessa. Ohjaajan mukaan ohjauksen lähtökohtana ovat opiskelijoiden tarpeet, aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot, mikä viittaa konstruktivistiseen suuntaukseen. Konstruktivistiseen ohjaukseen liittyy opiskelijan taustan huomioiminen (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005). Opiskelija oppii hänelle merkittävistä asioista ja ohjaustilanteessa hän pyrkii ymmärtämään uutta tietoa olemassa olevien tietorakenteidensa pohjalta (Ojanen, 2000, ss. 39–41). Henkilökohtaistamalla ohjaustaan ohjaaja otti huomioon opiskelijan tavoitteet ja tarpeet, mikä edisti oppimista ja ammatillista kehittymistä.

#### G. Oppimista edistävä palaute ja yhteistyö

Ohjaajalle palautteenanto muodostui erityisen merkittäväksi kokemukseksi. Ohjaaja kertoi antaneensa opiskelijalle negatiivista palautetta, koska tämä ei hallinnut aseptica työskentelyä ja toimillaan vaaransi potilasturvallisuuden. Ohjaajalle kokemus oli erityisen merkittävä, sillä hän huomasi, etteivät opiskelijan työskentely ja oman toiminnan itsearviointi vastanneet odotuksia valmistumisvaiheessa olevasta henkilöstä.

*Opiskelija tuli meille ensimmäistä kertaa harjoittehuon. Hän oli loppusuoralla opinnoissa: kesäkuulla valmistui ja oli toukokuun lopulla työssä oppimisjaksolla teho-osastolla. Kuitenkaan hänellä ei ollut minkäänlaista käsitystä aseptiikasta, vaikka oli jo valmistumassa. [ ] Sanoin opiskelijalle, että pyyhi kaikki tästä huoneesta ja tyhjennä roskat ja vie astiat pesuun. Mä oon hetken poissa. Kun tulin takaisin, niin huomasin, että opiskelija oli pyyhkinyt vain lattiaa. Kuitenkin kaikki piuhat oli lattialla ja veritahrat myös. [ ] Sanoin, että jos vaan lattiaa pyyhkii, niin se ei riitä. Potilas saattaa olla jopa hengenvaarassa sellaisen siivoustyön jäljiltä. [ ] Opiskelija sanoi, että joo kyllä mä osaan ja tiedän. [ ] Opiskelija ei itse ymmärtänyt, ettei hallitse aseptiikkaa. TYÖ4*

Ruohotie (2000, ss. 62–63) korostaa palautteen merkitystä osana oppimista: Palaute auttaa tunnistamaan virheitä, edistää itsetuntemusta sekä voimistaa sisäistä motivaatiota että suoriutumisen tarvetta. Oppimisen kannalta on tehokasta, mikäli



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla palaute annetaan selkeästi ja se koskee tiettyä toimintaa tai tilannetta. Vaikka esimerkkitapauksessa palaute annettiin välittömästi työsuorituksen yhteydessä, se ei johtanut suorituksen paranemiseen.

Ruohotie (2000, s. 63) toteaa, että palautteeseen sisältyy myös riskejä. Tynjälän ym. (2005, ss. 141, 165) tutkimuksessa työpaikkaohjaajat ja opettajat pitivät palautteen antamista yhtenä suurimpana huolenaiheena työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Ruohotien (2000, s. 63) mukaan erityisesti negatiivisen palautteen anto ja vastaanottaminen on ongelmallista, sillä se paljastaa yksilön heikkouksia ja puutteita. Konold, Miller ja Konold (2004, s. 65) luonnehtivat korkealaatuista palautetta hyvin ajoitetuksi, tuloksiin kohdistuvaksi, rakentavaksi ja kannustavaksi. Heidän mukaansa olennaista ei ole ainoastaan palautteen spesifisyys ja oikea-aikaisuus vaan myös se, miten palaute annetaan.

Palautteen antamiseen liittyvä kokemus vaikutti syvästi haastateltavaan. Hän painotti, että opiskelijan oppimiseen olisi pitänyt puuttua jo aikaisemmassa vaiheessa. Kokemuksen positiivinen merkitys haastateltavan mukaan oli se, että hän ymmärsi, miten tärkeää kiinteä yhteistyö oppilaitoksen, työpaikan ja oppilaan välillä on koko opiskeluprosessin aikana.

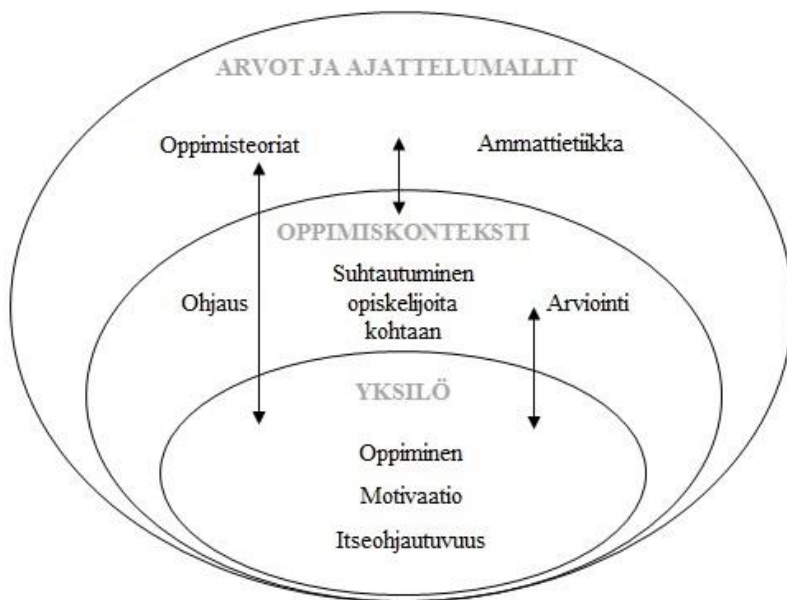
*Harmitti kauheesti, että opiskelija oli päässyt loppuharjoitteluun, eikä perusasiat aseptiikasta olleet hallinnassa. Olisi pitänyt kyllä jo huomata aikaisemmin näyttöjen yhteydessä. [ ] Itse en tiennyt, kun tuli meille ensimmäistä kertaa. [ ] Mutta opin siitä kokemuksesta, että palaute, rehellinen palaute on tärkeää niin oppilaitokselle kuin oppilaallekin. [ ] On tärkeää olla aktiivisesti oppilaitokseen yhteydessä, ettei tällaista pääse tapahtumaan. TYÖ4*

Ohjaaja koki, että vastuu opiskelijan osaamisesta tulisi jakautua sekä opiskelijalle, opetushenkilöstölle että työpaikkaohjaajille. Näkemykset oppilaan oppimisprosessien ohjaamisen kollektiivisesta vastuusta viittaavat konstruktivismiin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, vastuullisena ja sosiaalisesti välittyneenä (Tynjälä, 1999, ss. 61–67). Raustevon Wrightin ym. (2003, ss. 54–55) mukaan kontekstista pitkälle riippuu se, miten opiskelija hahmottaa erilaisia ongelmia ja miten hän ratkaisee niitä. Ohjaamisvastuun jakautuminen eri osapuolille ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Myös Tynjälän

ym. (2005, s. 141) tutkimuksissa tuli esille oppimiskontekstien haasteet, jonka mukaan opettajat kokivat työssäoppimisen suurimmaksi ongelmaksi juuri työssäoppimispaikkojen eritasoisuuden. Opiskelijan oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan käyttämään. Työpaikkojen heterogeenisyys sekä erot työssä oppimisen ohjauksessa, palautteessa ja yhteistyötavoissa viestivät työpaikalla tapahtuvan oppimisen laadun yhtenäistämisen tarpeesta.

### 5.3.4 Yhteenvedo merkittävistä oppimis- ja ohjauskokemuksista

Tutkimustuloksissa ilmeni 14 erilaista merkityskokonaisuutta eli teemaa (ks. luvut 5.3.1–5.3.3). Syvennän tässä tulkintaani tarkastelemalla aineistoni löytyneitä teemoja teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia vasten. Arvioin merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita muodostamalla aineistostani kokonaiskuvaa, synteesiä (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2011.) Merkityskokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa ja niistä muodostui Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä -malli (kuvio 4).



**Kuvio 4.** Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä tämän tutkimuksen valossa.

Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehän sisin kerros kuvaa yksilöön (opiskelija) liittyviä tekijöitä ja keskimäinen kehä oppimiskontekstiin (ohjaajat) yhdistyviä tekijöitä, jotka ovat merkittävästi yhteydessä opiskelijan oppimiseen työpaikalla. Uloin kehä kuvaa laitoshuoltajaopiskelijoiden ja ohjaajien arvoja sekä ajattelutapoja, jotka ovat merkittäviä opiskelijan oppimisessa työpaikalla. Opiskelijaan liittyviä tekijöitä olivat oppiminen, motivaatio ja itseohjautuvuus ja kontekstiin puolestaan suhtautuminen opiskelijaan, ohjaus ja arviointi. Arvoissa ja ajattelutavoissa ilmenivät oppimisteoriat ja ammattietiikka.

### ***Yksilölliset merkitysulottuvuudet***

Opiskelijoiden *oppiminen* oli sekä yksilöllistä (teema: reflektion merkitys oppimisessa) että yhteisöllistä (teema: ongelmanratkaisua työssä) tietojen ja taitojen rakentumista. Opiskelijat oppivat merkittävistä kokemuksista refleктоimalla niitä itse tai työyhteisön kanssa, jolloin muodostui sosiaalinen oppimiskokemus. Tuloksissa ilmeni, että opiskelijoiden oppiminen oli vahvasti sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa ja taitoja opittiin käyttämään. Opiskelijoiden oppimisen kannalta oli merkittävää, että he pääsivät mukaan aitoihin ja haastaviin työtilanteisiin, jolloin heillä oli mahdollisuus harjoittaa työelämän edellyttämiä taitoja.

Tuloksissa ilmeni myös, että opiskelijoiden oppimista tukevissa yhteistyöta-voissa oli työpaikkakohtaisia eroja (teema: oppimista edistävä palaute ja yhteistyö). Erityisesti vastuun ottaminen opiskelijoiden oppimisesta vaihteli työpaikoittain. Tämä kertoo oppimista tukevien käytäntöjen yhtenäistämisen tarpeesta. Ajatusta tukee Bereiterin ja Scardamalian (1996, ss. 485–513) näkemys siitä, että kollektiivinen vastuu yksilön osaamisen kehittämisestä tukee oppimista. Oppimista ei siis voida jättää yksittäisten opiskelijoiden aktiivisuuden varaan, vaan tarvitaan oppimista tukevia yhteisöllisiä rakenteita, esimerkiksi säännöllisiä tapaamisia opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan välillä.

Laitoshuoltajaopiskelijoiden *motivaatio* oli sekä sisäistä (teema: sisäinen motivaatio kielteisen suhtautumisen ylittäjänä) että ulkoista (teema: ristiriitaiset odotukset motivaatiosta). Sisäisesti motivoituneet opiskelijat olivat kiinnostuneita opiskeltavasta asiasta. Ulkoisesti motivoituneille opiskelijoille ammatin opiskelu ei ollut henkilökohtaisesti merkittävää, vaan opiskelu oli välinearvoista.

Tutkimustulosten mukaan osa ohjaajista koki voivansa vaikuttaa opiskelijan motivoitumiseen, osa puolestaan koki, ettei toista voi motivoida oppimaan. Kuitenkaan tutkijoiden (Hirvonen, 2013; Hakkarainen ym., 2004; Deci & Ryan, 1985) mukaan motivaatio ei ole synnynnäinen ominaisuus. Motivaatiota voidaan kehittää ja ylläpitää sekä siihen voidaan vaikuttaa ohjauksella. Tämän tutkimuksen tulokset haastavat pohtimaan ohjauksen merkitystä opiskelijan motivaation kehittämisessä.

Tutkimustuloksissa ilmeni opiskelijoiden pyrkimys *itseohjautuvuuteen*. Itseohjautuvuuden toteutuminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvyys, vaan edellytti tukemista (teema: itseohjautuvuuden tukeminen). Tapa, jolla oppilaita kannustettiin ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, vaikutti siihen, miten itseohjautuvia opiskelijat olivat. Myös mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn sekä onnistumisen kokemukset työssä edistivät itseohjautuvuutta (teema: itseohjautuvuuden kasvu). Ohjaamalla opiskelijoita itseohjautuvuuteen opiskelijan luottamus omiin kykyihin voimistui. Usko itseen ja luottamus omiin kykyihin kasvatti varmuutta omasta suoriutumisesta. Itseluottamuksen lisääntymisellä oli positiivinen yhteys opiskelijoiden aloitekykyyn. Tuloksista voi havaita, että opiskelijoiden itseohjautuvuutta on mahdollista tukea, esimerkiksi luomalla opiskelijoille tilanteita ja ympäristöjä, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemuksia yksilön omista lähtökohdista käsin.

### ***Oppimiskontekstin merkitysulottuvuudet***

*Ohjaus* oli merkittävää opiskelijoiden toimijuuden (teema: ohjaustilanteen tasavertainen vuorovaikutus) ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta (teemat: ohjauksen henkilökohtaistaminen ja ohjauksen merkitys oppimisessa). Ohjaus vahvisti opiskelijoiden innostuneisuutta, kykyuskomuksia ja vastuuta omasta

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla oppimisestaan. Vastaavasti ohjauksen puute heikensi opiskelijoiden voimavaroja ja esti sitoutumista oppimiseen. Ohjauksen merkitys korostui opintojen alkuvaiheessa. Hyvä ohjaus oli yksilöllistä ja perustui opiskelijoiden tarpeisiin, aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Vuorovaikutuksen laatu oli ohjaussuhteen kannalta olennainen. Vuorovaikutuksessa tärkeiksi osoittautuivat opiskelijan ja ohjaajan avoin kohtaaminen, molemminpuolinen kunnioitus, kollegiaalisuus ja arvostava ilmapiiri.

Vehviläisen (2014, s. 27) mukaan ohjaus on pedagogista toimintaa, ja sen tavoitteena on tukea opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kehittymistä. Tämä tutkimus vahvistaa näkemystä opiskelijoiden ohjauksen tarpeesta työpaikoilla. Ohjauksesta saatava tuki auttaa opiskelijoita kehittämään ongelmanratkaisutaitojaan ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Tämä mahdollistaa opiskelijan kasvamisen itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi.

Tutkintoperusteisessa koulutuksessa keskeinen *arvioinnin* kohde on opiskelijan ammatillinen osaaminen. Osaamisen arviointi tapahtuu ensisijaisesti seuraamalla ja havainnoimalla, miten opiskelija suoriutuu autenttisissa työtilanteissa. Tässä tutkimuksessa tärkeäksi osaksi arviointia muodostui opiskelijan oma itsearviointi (teema: itsearviointi osaamisen sanallistajana). Arvioimalla omaa suoritustaan sanallisesti opiskelija ilmaisi osaamisensa. Itsearviointi muodostui näin osaksi opiskelijan ammattitaitoa. Tulos on linjassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, joka painottaa opiskelijan aktiivista osallisuutta oman oppimisensa arvioinnissa (Tynjälä, 1999, ss. 65–66).

Ohjaajien suhtautuminen opiskelijoita kohtaan oli sekä positiivista että negatiivista. Suhtautuminen näkyi sitoutumisena opiskelijan oppimiseen. Myönteisesti asennoituva ohjaaja panosti opiskelijan vastaanottoon, perehdytykseen ja ohjaukseen (teema: työyhteisön myönteinen suhtautuminen). Ohjaajan kielteinen suhtautuminen puolestaan ilmeni siten, ettei hän ollut kiinnostunut opiskelijan oppimistavoitteista, ja opiskelija jäi kokonaan ilman tukea (teema: ohjauksen merkitys oppimisessa). Opiskelijaystävällinen, myönteinen ja avoin suhtautuminen oli yhteydessä opiskelijan oppimismotivaatioon kasvuun. Opiskelijan ahdistuneisuus ja

kykyuskomusten madaltuminen puolestaan liittyi ohjaajan negatiiviseen suhtautumiseen. Tulosten mukaan ohjaajan asennoituminen oli sidoksissa siihen, mitä ja miten työyhteisössä oli mahdollista oppia.

### ***Arvojen ja ajattelutapojen merkitysulottuvuudet***

Opiskelijat ja ohjaajat tulkitsivat oppimistilanteita omien *odotustensa* mukaisesti. Esimerkiksi behavioristisesti ajattelevat opiskelijat odottivat ohjaajalta tietojen ja taitojen ulkoista ohjausta, ja he kokivat, että omatoimisuutta edellyttävä ohjaus oli puutteellista (teema: ristiriitaiset odotukset). Humanistisesti ajattelevat ohjaajat edellyttivät opiskelijoilta oppimistilanteessa aloitteellisuutta ja itseohjautuvuutta ja tulkitsivat opiskelijoiden ulkoisen motivaation liittyvän motivaation puutteeseen (teema: ristiriitaiset odotukset motivaatiosta). Tässä tutkimuksessa oppimiskäsitykset olivat yhteydessä siihen, millaista ohjausta opiskelija odotti ja miten hän oppi kuin myös siihen, miten ohjaaja suunnitteli ja toteutti ohjauksen. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että opiskelijan oppimisen kannalta on tärkeää ohjaajan kyky ymmärtää ja tukea erilaisia oppijoita.

Ohjaajalla on keskeinen rooli opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa. Ohjaussuhde on sitoumukseltaan pedagoginen, sillä ohjaustilanteessa ohjaaja asettuu aina tavalla tai toisella opiskelijan oppimisprosessin palvelukseen (Vehviläinen, 2014, ss. 27, 59). *Ammattieettinen* tietoisuus on osa ohjaajan pedagogista tietoisuutta (teema: ammattieettinen ristiriita). Ohjaajan työhön liittyvä vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa lisää ohjaajan eettistä vastuuta. Työpaikan ohjaaja on opiskelijaa kokeneempi sekä asiantuntevampi, joten ohjaussuhde on epäsymmetrinen. Tutkimuksessa tiedollinen epäsuhta heijastui siten, ettei opiskelija maininnut ohjaajalle tämän ammattieettisen vastuun välttelystä, vaan toimi ohjaajan esimerkin mukaisesti. Ohjaajan tulisi ymmärtää oma roolinsa sekä vastuunsa ohjaussuhteessa ja hänen olisi osattava arvioida omaa toimintaansa pedagogisesta näkökulmasta.

Lopuksi palaan tutkimustulosten tulkinnan kautta muodostamaani Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä -malliin. Se rakentui tämän tutkimuksen perusteella tulkittuihin laitoshuoltajaopiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksiin siitä,

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla millaisia merkittäviä kokemuksia opiskelijoiden oppimiseen liittyi työn kontekstissa.

Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehän eri tasoja tarkastelemalla havaitsin, että muutokset osatekijöiden (yksilö, konteksti, arvot ja ajattelumallit) välisissä suhteissa saivat aikaan muutoksia yksilöiden merkittävässä oppimiskokemuksissa. Esimerkiksi ohjaajan suhtautuminen (oppimiskontekstin taso) opiskelijaan ilmeni hänen sitoutumisestaan opiskelijan oppimiseen. Sitoutuneisuus oli yhteydessä ohjauksen laatuun ja ohjaus puolestaan opiskelijan motivaatioon ja itseohjautuvuuteen (yksilön taso). Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehää voikin kuvata dynaamiseksi, tilannekohtaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi.

On kuitenkin huomattava, että merkittävät kokemukset muuttuvat vuorovaikutuksessa toisten sekä erilaisissa ympäristöissä toimivien ihmisten kanssa. Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehä voi kuitenkin toimia välineenä tarkasteltaessa muitakin työssä oppimisen konteksteja kuin tässä tutkimuksessa esiinnousseita laitoshuoltajakoulutukseen liittyviä kokemuksia ja kokemusten muutoksia.

## **5.4 Tulosten kokoava tarkastelu**

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut lisätä ymmärrystä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiöstä. Olen lähestynyt tätä laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimiseen liittyvien käsitysten ja merkittävien kokemusten kautta. Tässä luvussa kokoan tulokset tutkimuskysymyksittäin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (luku 5.1) tuloksena oli kuvaus oppimiskäsityksistä, niiden yhtäläisyyksistä ja eroista. Tutkimustuloksista muodostui seitsemän laadullisesti erilaista käsityskategoriaa, jotka liittyivät tiedon käsittelyyn ja ulkoiseen käyttäytymisen muuttumiseen. Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä painottuivat yhtäläillä käsityskategoriat tiedon käyttö ja tekemällä oppiminen sekä

ymmärtäminen ja oivaltaminen. Erot käsityskategorioissa olivat ryhmien välisiä (opiskelijat ja ohjaajat) sekä ryhmien sisäisiä (ammattissa toimivat ja työpaikkaa hakevat opiskelijat sekä työpaikkaohjaajat ja opetushenkilöt). Tärkeä ero liittyi käsityskategoriaan tiedon rakentuminen. Tulosten mukaan työpaikkaa hakevien opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsityksissä ei ilmennyt tiedon rakentumiseen liittyviä tekijöitä. Sen sijaan opetushenkilöstön käsityksissä tiedon rakentuminen painottui.

Toiseksi tutkimushenkilöryhmiä jakavaksi tulokseksi osoittautui käsityskategorioiden taustalla vaikuttavat oppimisteoreettiset piirteet. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsitysten taustalla oli eniten behavioristisen oppimisteorian piirteitä. Oppiminen käsitettiin ulkoisena käyttäytymisen muuttumisena ja oppimisessa painottuivat toiminnan havainnointi, jäljittely ja toistaminen. Vastaavasti opetushenkilöstön ajattelun taustalla oli konstruktivistisen oppimissuuntauksen piirteitä, jossa oppijan rooli nähdään aktiivisena ja oppimista tarkastellaan kasvun ja kehittymisen näkökulmista. Edellä kuvatut opiskelijoita ja työpaikkaohjaajia koskevat tutkimustulokset ovat ristiriidassa nykyisin varsin yleisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa arvostetaan syväoppimisen muotoja ja ajattelun taitoja sekä oppijan aktiivista roolia tiedon rakentajana ja muokkaajana (Kauppila, 2007; Rauste-von Wright ym., 2003; Puolimatka, 2002; Tynjälä, 1999).

Kiinnostavaa tuloksissa oli lisäksi se, ettei opiskelijoiden eikä ohjaajien käsitysten taustalla ilmennyt piirteitä teorioista, jotka näkevät oppimisen sosiaalisena toimintana, vaan käsitysten taustalla oli piirteitä yksilön oppimiseen keskittyvistä teorioista. Tämä tulos on ristiriidassa useiden tutkimusten kanssa, jotka korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991).

Toinen tutkimuskysymys (luku 5.2) tuotti kuvauksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsityksistä ja niiden yhtäläisyyksistä sekä eroista. Aineistosta nousi esiin viisi laadullisesti erilaista käsityskategoriaa, joissa työpaikalla tapahtuvaa oppimista tarkasteltiin ammatillisten valmiuksien, itsesäätelytaitojen ja yleisten



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla työelämävalmiuksien näkökulmista. Opiskelijoiden käsityksissä painottuivat ammattialan tietotaidon oppiminen ja oman oppimisen ohjaaminen. Nämä tulokset olivat yhdensuuntaiset oppilaitoksessa ja työpaikalla toimineiden ohjaajien kanssa. Tämä tulos on samansuuntainen myös useiden aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa ammattialan tietotaidon oppiminen on nähty tärkeänä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009; Nonaka & Takeuchi, 1995; Lave & Wenger, 1991).

Toinen opiskelijoita ja työpaikkaohjaajia yhdistävä tulos oli, ettei työpaikalla oppimista käsitetty ammatti-identiteetin vahvistumiseksi tai yleisten työelämävalmiuksien oppimiseksi. Kun tätä tulosta verrattiin aikaisempiin työssä oppimista koskeviin tutkimuksiin, havaittiin olennaisia eroavuuksia. Esimerkiksi Våganin (2011), Laven (1996) sekä Laven ja Wengerin (1991) esittämässä näkemyksissä ammatillaiseksi kasvusta korostuivat ammatillisen identiteetin rakentuminen ja työyhteisön jäseneksi kasvaminen.

Yhteistä opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksissä oli myös se, että työpaikalla tapahtuva oppiminen käsitettiin mielensisäiseksi, yksilölliseksi prosessiksi. Suurin osa työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevista käsityksistä liittyi kategorioihin, joissa kiinnostus kohdistui opiskelijan kognitiivisiin prosesseihin. Kiinnostavaa oli myös opiskelijoiden käsitysten muuttuminen entistä yksilökeskeisemmiksi koulutuksen aikana. Tuloksissa ilmennyt yksilöllinen näkökulma oppimiseen poikkeaa aikaisemmista työssä oppimista koskevista tutkimuksista. Esimerkiksi Tuomi-Gröhnin ja Engeströmin (2003) sekä Laven ja Wengerin (1991) mukaan yhteisöllinen näkökulma tarjoaa yksilöllistä näkökulmaa paremmin välineitä sosiaalisen yhteisön jäseneksi kasvamiselle ja ammatillisen identiteetin rakentumiselle sekä yhteisölliselle tiedon tuottamiselle.

Kolmannen tutkimuskysymyksen (luku 5.3) tuloksena oli kuvaus merkittävistä oppimis- ja ohjauskokemuksia, joita muodostui opiskelijoiden ja ohjaajien välisissä vuorovaikutustilanteissa työpaikan kontekstissa. Tuloksena saatiin 14 merkityskokonaisuutta, jotka yhdessä muodostivat Merkittävien oppimis- ja ohjauskokemusten kehän -mallin. Malli ilmentää oppimista kolmella tasolla, joita ovat

Marja-Liisa Samppala

yksilö, oppimiskonteksti sekä arvot ja ajattelumallit. Keskeinen tulos oli, että merkityskokonaisuudet olivat sidoksissa toisiinsa siten, että muutos osatekijöiden (yksilön, oppimiskontekstin sekä arvojen ja ajattelumallien) välisissä suhteissa sai aikaan muutoksen yksilöiden merkittävässä oppimis- ja ohjauskokemuksissa.

## 6 Luotettavuus ja eettiset näkökohdat

Kuvaan aluksi analyysin ja tulkinnan luotettavuusnäkökohtia. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni eettisiä näkökohtia.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kontekstissa, jossa sillä on merkitys (Varto, 2005, s. 34). Käsitykset ja painotukset tutkimuksessa käytetyistä luotettavuuden arviointikeinoista vaihtelevat, joten laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole olemassa yhtä yhteistä käsitteistöä tai yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 140 - 141; Lincoln & Guba, 1985, s. 286). Tutkimuskirjallisuudessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä, mutta nämä edellyttävät uskoa objektiiviseen tietoon, eivätkä ne sen vuoksi ole sopivia laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyyn (Lincoln & Guba, 1985). Tämän seurauksena monet tutkijat ovat kehittäneet muita termejä, kuten tarkkuus, luotettavuus, johdonmukaisuus ja uskottavuus (mm. Davies & Dodd, 2002; Lincoln & Guba, 1985). Esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985) esittävät laadun arviointiin käsitteitä uskottavuus (*credibility*), vahvistettavuus (*confirmability*), varmuus (*dependability*) ja sovellettavuus (*transferability*). Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni toteutusta Lincolnin ja Guban esittämistä näkökulmista.

### *Uskottavuus*

Laadullisen tutkimuksen uskottavuus ilmenee erityisesti siinä, että tutkimustyö on tehty huolellisesti, jolloin tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina (Lincoln & Guba, 1985, s. 296). Säljön (1996) mukaan tutkimuksen huolellinen raportointi, kuten tutkimusprosessin auki kirjoittaminen ja tutkimusteknisten ratkaisujen perusteleminen ovat tärkeä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tavoitteenani on ollut kuvata tutkimusvaiheet tarkasti raportoimalla aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen vaikuttaneet tekijät. Olen pyrkinyt siihen,

että tutkimusmenettelyjen mahdollisimman yksityiskohtainen dokumentointi auttaa lukijaa hahmottamaan tutkimukseni kulkua ja arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tuloksia ei tarkastella yleistettävyyden näkökulmasta, on tausta-ajatuksena se, että ilmiötä tutkimalla saadaan evästystä samankaltaisia tapauksia varten. Yleistyksiä ei tehdä kuitenkaan suoraan aineistoista, vaan niistä tehdyistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta, 2014.) Uskottavuuden kannalta olennaista onkin tällöin, että aineisto on relevanttia, jolloin se antaa tutkimustehtävän kannalta merkityksellistä tietoa. Asworth ja Lucas (2000, s. 299) painottavat tutkimushenkilöiden elämismaailman merkitystä arvioidessa aineiston relevanttiutta. Valitessani tutkimushenkilöikseni ammatissa toimivia ja työpaikkaa hakevia opiskelijoita sekä opetushenkilöstöä ja työpaikkaohjaajia pyrin varmistamaan, että aineisto mahdollistaisi opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten monipuolisen tarkastelun oppimisympäristössään. Toisaalta tutkimusaineisto on pieni ja analyysissä esiin tulleet erot vähäisiä, joten tulkintojen yleistettävyyteen on suhtauduttava kriittisesti.

Yksi tutkimustulosten uskottavuuden kriteeri on tutkimuksen tuottamien rakenteiden ja tutkittavien todellisuuden vastaavuus (Lincoln & Guba, 1985, ss. 295–296). Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa olennaista on, miten tutkija kykenee osoittamaan, että tehdyt tulkinnot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä ilmauksia (Tynjälä, 1991, s. 390). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavien autenttisia ilmauksia ja havainnollistamaan tulkintojeni vastaavuutta esittämällä lainauksia tutkittavien puheesta. Aineistosta valitsemani lainaukset ovat sellaisia, jotka parhaiten kuvaavat kyseistä kategoriaa. Lainaukset kuvaavat sekä sisällöllisiä (käsityskategorioiden sisällöt) että rakenteellisia ratkaisujani (käsityskategoriarakenne) (Larsson, 1994, ss. 172–177).

Tutkimuksen uskottavuutta lisää tutkijan asiantuntemus tutkimuskohteesta ja tutkimuskontekstista (Miles & Huberman, 1994, s. 278). Oma taustani on merkityksellinen tutkimuksen kannalta. Ymmärrykseni lähtökohtana on arkiymmärrys (ks. Berger & Luckmann, 1994), joka on rakentunut 20 vuoden ajan toimiessani puhdistuspalvelualan johtamis-, koulutus- ja asiantuntijatehtävissä. Minulla on

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla kokemusta opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta niin työelämän, oppilaitoksen kuin opiskelijan näkökulmista. Olen osallistunut työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluun, ohjaamiseen ja kehittämiseen sekä työpaikkaohjaajan (työelämänäkökulma) että kouluttajan (oppilaitosnäkökulma) rooleissa ja suorittanut työssäoppimiseen liittyviä harjoitteluja opiskellessani puhdistusalan tutkintoja vuosina 1987–1990. Creswellin (2007, s. 219) mukaan tutkimuksen uskottavuutta lisää myös pitkäkestoinen havainnointi tai pitkittynyt vuorovaikutus tutkittavien kanssa. Tämän voi ajatella väljästi toteutuneen omassa tutkimuksessa, sillä olen työtehtävissäni ollut tekemisissä opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien sekä laitoshuoltajaopiskelijoiden kanssa. Uskon, että tämä monipuolinen käytännön työelämän kokemus on auttanut minua ymmärtämään sekä opiskelijoita että työpaikkaa oppimisympäristönä. Lisäksi kasvatustieteiden maisterin koulutukseni on luonut pohjaa tehdä tulkintoja tutkimushenkilöiden tuottamista konstruktioista sekä tarkastella työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiötä kriittisesti ja aikuiskoulutuksen näkökulmasta.

### ***Vahvistettavuus ja varmuus***

Laadullisen tutkimuksen vahvistettavuus viittaa pääasiallisesti aineistossa pitäytymiseen sekä sen huolelliseen analysointiin ja raportointiin (Lincoln & Guba, 1985, ss. 299–300, 318–327). Tutkimukseni painopiste on aineistossa ja sen teoreettinen viitekehys on rakentunut vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen yleistettävyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat. Toisaalta he myöntävät, että laadullisessa tutkimuksessa vertailuasetelmat ovat työläitä ja jopa mahdottomia toteuttaa. Vertailua voi kuitenkin heidän mukaansa tehdä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja tulkintoihin (2014, s. 66). Myös Lincoln ja Guba (1985) ovat todenneet, että tutkimuksen vahvistettavuus paranee, mikäli tutkija löytää vastavia ilmiöitä tai selityksiä toisista teorioista tai tutkimuksista. Omassa tutkimuksessa teoria toimi käsitteellisenä jäsentäjänä, jonka avulla määrittelin käsitteitä ja abstrahoin aineistosta esiinnousseita tuloksia.

Aineistonkeruutavaksi valitsin haastattelun. Olen kiinnostunut siitä, miten työpaikalla tapahtuva oppiminen hahmottuu ihmisten tietoisuudessa. Tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden subjektiiviset käsitykset ja kokemukset sellaisina kuin ne rakentuvat heidän ymmärryksessään. Haastattelu oli luontevin tiedonhankintamenetelmä, sillä siinä toteutuu erityisesti fenomenografiseen tiedonkäsitykseen vahvasti liitetty intersubjektiivisuus (Gröhn, 1992, s. 18). Toisin sanoen tutkimusprosessissa on aina mukana myös tutkijan tietoisuus ja ajatusrakenteet (Ahonen, 1994, ss.136–138). Lisäksi tavoitteenani oli saada mahdollisimman autenttinen aineisto. Tämä näkökulma korostuu haastattelutilanteissa.

Analyysimenetelmien valintaa ohjasivat tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Valitsin lähestymistavoiksi fenomenografian ja critical incident- menetelmän, sillä halusin tutkia sekä käsityksiä että merkittäviä kokemuksia, jotka liittyivät opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Menetelmällisten ratkaisujen kautta pystyin tarkastelemaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiötä syvällisesti.

Aineistoa pelkistäessäni olen pyrkinyt olemaan uskollinen sen sisältämien käsitysten eroille. Tutustuin aineistoon ensin useaan kertaan ja muodostin siitä kokonaiskuvaa. Palasin aineistoon analyysin eri vaiheissa varmistaakseni, että olen tavoittanut kaikki käsitysten variaatiot ja kokemusten kriittiset aspektit tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston teemoittelu ja kategoriointi tapahtui aineistolähtöisesti, sillä en käyttänyt valmista luokittelumallia. Olen kuvannut mahdollisimman tarkasti aineiston analyysiä luvussa neljä ja tulosten tulkintoja luvussa viisi siten, että lukija voi arvioida analyysiä ja tulkintaa suhteessa aineistoon ja teoriaan.

Ajatus siitä, missä määrin tutkimustulokset ja johtopäätökset perustuvat kerättyyn aineistoon ja sen analyysiin liittyy varmuuden näkökulmaan (Lincoln & Guba, 1985, ss. 299–301, 316–318). Tutkimustulosten varmuutta olen pyrkinyt edesauttamaan tutkimusraportissani useilla tavoilla. Olen kuvannut tarkasti tutkimusprosessin vaiheet. Tulkintojeni ja aineiston välisen yhteyden olen ilmaissut sijoittamalla autenttisia aineistolainauksia analyysini lomaan. Tulkinnan perusteet olen pyrkinyt osoittamaan käymällä vuoropuhelua tutkimustulosten ja teorian sekä kirjallisuuden välillä. Lisäksi reflektiivisen asenteen avulla olen tarkastellut

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla aineistoani kriittisesti. Näiden menettelyjen kautta lukija voi arvioida tekemiäni ratkaisuja ja tulkintoja.

Ahonen (1994, s. 122) korostaa, että tutkijan subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tahtomattaankin tutkimuksen tekoon. Martonin ja Boothin (1997, s. 136) mukaan tutkijan tulee perustella tulkintansa ja osoittaa ajatuskulkunsa lukijoille. Tutkijan on kerrottava omista sitoumuksistaan ja näkökulmavalinnoistaan kyseisessä tutkimuksessa sekä dokumentoitava huolellisesti tutkimusmenettelynsä (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 141). Näin lukija ymmärtää tutkijan näkökulman tutkimuksessa. Olen pohtinut omaa tutkijan positiotani. Tutkimuksen teon aikana roolini on ollut moninainen (ks. Lambert, 1999, s. 92). Aloitin tutkimustyön työskennellessäni siivouspalvelualalla päällikön roolissa (työpaikan näkökulma). Suuntasin tällöin tutkimukseni metodologisia ratkaisuja. Tutkimusaineistoa hankkiessani olin opintovapaalla eli tutkijan positiossa (opiskelijan näkökulma). Tämän jälkeen työskentelin koulutusorganisaatiossa kouluttajan roolissa (koulutusorganisaation näkökulma), jolloin syvensin tutkimukseni teoreettista perustaa. Analyysiä ja tulkintoja tehdessäni olin jälleen tutkijan roolissa. Johdopäätökset ja pohdinnan tein kouluttajan positiossa. Vaihtelevat roolini tutkimuksen teon yhteydessä ovat auttaneet tulkintojeni tekemistä siten, että tutkijana minulla on ollut näkemystä sekä opiskelijan, työelämän että aikuiskoulutuksen näkökulmista. Toisaalta erilaiset roolini ovat edellyttäneet tietoisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen uskottavuuden vahvistamiseksi olenertonut omista lähtökohdistani luvussa kolme.

### ***Sovellettavuus***

Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä tilastollisessa mielessä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 66). Lincoln ja Guba (1985, ss. 124 – 125, 297, 316) esittävät yleistettävyyden sijasta sovellettavuuden käsitettä. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen sovellettavuus on hyvä, kun tulokset ovat siirrettävissä toiseen vastaavaan kohteeseen. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 66) mukaan sovellettavuuden edellytyksenä on tutkimusympäristöjen samankaltaisuus sekä tehdyssä

tutkimuksessa että ympäristössä, johon tuloksia olisi tarkoitus soveltaa. Sovellettavuus ei kuitenkaan koske itse aineistoa vaan niistä tehtyjä tulkintoja, jolloin merkittäväksi muodostuu tarkoituksenmukaisen aineiston kerääminen ja tutkimuksen huolellinen raportoiminen. Johtopäätöstä tutkimustulosten siirrettävyydestä ei Eskolan ja Suorannan (2014, ss. 66–68) mukaan voi tehdä yksin tutkija, vaan tutkijan on esitettävä tutkimuksesta riittävän tiheitä kuvauksia, jotta lukija voi pohtia tulosten sovellettavuutta vastaavanlaisessa kohteessa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraportin tunnollisesti ja johdonmukaisesti, jolloin lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimukseni polkuja – aineiston hankintaa, analyysiä ja tulkintoja – ja näin arvioida tutkimustulosten sovellettavuutta toisessa samankaltaisessa kohteessa.

Alasuutarin (2011) mukaan tutkimustulosten yleistettävyyks ilmenee tutkijan kykynä tarkastella tutkittavaa asiaa yksittäistapausta yleisemmällä tasolla eli tutkimuksen tuloksia tarkastellaan esimerkkinä jostain muusta kuin kyseisestä tapauksesta (Alasuutari, 2011, s. 243). Eskolan ja Suorannan (2014, s. 68) mukaan yleistäminen voi tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksessa käytettyjä teoreettisia käsitteitä pystytään soveltamaan jossain toisessa kontekstissa kuin tutkimuskontekstissa. Lisäksi he (Eskola & Suoranta, 2014, s. 221) toteavat, ettei tutkimustekstin oleteta kuvaavan tutkittavaa todellisuutta sellaisenaan vaan luovan omanlaisensa tekstuaalisen todellisuuden. Tulosten kokoavassa tarkastelussa (luku 5.4) ja diskussiossa (luku 7) teen johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista ja peilaan niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Näin lukija voi arvioida tutkimukseni teoreettista ja käsitteellistä yleistettävyyttä.

Laadullinen tapaustutkimus nähdään kontekstisidonnaisena ja ainutkertaisena (Varto, 1992, s. 125; Patton, 1990, ss. 184–186), jolloin tutkimuksen tulokset eivät ole siirrettävissä toiseen kohteeseen (Lincoln & Guba, 1985, ss. 297, 316). Varto (2005, ss. 114–115) toteaa, että käsitysten ja merkitysten tutkimiseen liittyy aina tulkintaa, minkä vuoksi tulosten yleistämisestä on harkittava tarkkaan. Heikkisen ja Syrjälän (2006) mukaan kontekstisidonnaisuus on läsnä myös tutkijan tekemissä tulkinnoissa, sillä ne liittyvät tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tämä tarkoittaa, etteivät



Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla yksilöjen kokemukset ja niistä tehdyt tulkinnat ole stabiileja vaan muuttuvat olosuhteiden vaihtuessa. (Heikkinen & Syrjälä, 2006, ss. 147–148.) Tutkimani tapaus oli ainutkertainen aloitus- ja päättymisajankohtineen ja tutkimukseni tapahtui intensiivisellä otteella (Harré, 1979). Omat kokemukseni ja käsitykseni opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta vaikuttivat väistämättä tutkimustulosten tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 134–136). Kontekstisidonnaisuus ilmenee tutkimuksessani ymmärryksenä siitä, että tutkimusaineisto on paikka-, aika- ja kulttuurisidonnainen sekä tekemäni tulkinnat subjektiivisia. Tämän johdosta tutkimuksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen oli tärkeämpää kuin yleistäminen. Laadullisessa tutkimuksessa ominaiseen ilmiöiden ymmärtämiseen olen tutkimuksessani pyrkinyt tulkitsemalla ja selittämällä tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin tutkimushenkilöt sen näkevät ja kokevat (Hirsjärvi & Huttunen, 2001, s. 174).

### ***Eettiset näkökohdat***

Ajatus etiikasta on tärkeä ja liittyy kaikkiin niihin ratkaisuihin, joita tutkija tekee pohtiessaan sitä, mikä on oikein ja väärin tai sallittua ja hyväksyttävää tutkimuksen tekemisessä (Pietarinen & Launis, 2002, s. 42). Omien eettisten tarkastelujeni perustana ovat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisema ohjeistus hyvistä tieteellisistä käytännöistä (2012), henkilötietolaki ja velvoitteet tietosuojalain käyttämisestä (Kuula, 2006, ss. 90–91). Tutkimukseni eettisiksi näkökulmiksi muodostuivat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkittavien yksityisyyden suojaaminen ja luottamuksellisuus, joiden varmistumiseen kiinnitin huomiota usealla tavalla.

Tutkimukseni alussa, ennen haastattelujen tekemistä, anoin oppilaitokselta lupaa haastattelujen tekemiseen (liite 6 tutkimuslupa-anomus) ja sain myönteisen päätöksen tutkimuksen tekoon. Opetushenkilöille ja työpaikkaohjaajille kerroin tutkimuksesta puhelimitse. Selvitin opiskelijoiden halukkuutta osallistua tutkimukseeni luokassa toteuttamieni informointitilaisuuksien kautta. Samalla pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen tutkimuksen tekemiseen (liite 5 haastattelulupa).

Yhteydenottojen ja informointitilaisuuksien yhteydessä (luku 4.2) korostin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, että tutkittavilla oli oikeus minä hetkenä tahansa keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen. (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 86–99.) Lisäksi kerroin kaikille tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta, kestosta ja annoin omat yhteystietoni. Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki suostuivat haastateltavikseni, eikä kukaan keskeyttänyt osallistumistaan.

Tutkittavien yksityisyyden suojaamisen varmistin siten, että en ole kertonut tutkimusraportissa tutkimuskontekstista enkä tutkimushenkilöistä sellaista tietoa, joiden kautta tunnistaminen olisi mahdollista. Tämän vuoksi en kuvaillut tarkasti paikkakuntaa, työpaikkoja tai oppilaitosta, joissa tutkimusaineisto kerättiin. En ole myöskään käyttänyt tutkimusraportissani oikeita henkilönimiä, vaan käytin koodeja (luku 5). Lisäksi olen käsitellyt litteroitua aineistoa huolellisesti siten, että kaikki aineisto on ollut tallennettuna ulkoiselle muistitikulle, joka on ollut vain omassa tutkimuskäytössä. (luku 4.2.) Tutkimukseni valmistuttua varmistan tietoturvallisuuden tyhjentämällä kyseisen muistitikun.

Eettinen pohdinta liittyy myös rooliini tutkijana. Halusin päästä lähelle haastateltavien elämismaailmaa, mutta samalla välttää omien käsitysteni julkituomista tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi pyrin siirtämään syrjään omat näkemykseni haastateltavasta asiasisällöstä ja annoin tutkimushenkilöiden kertoa vapaasti omia ajatuksiaan juuri sellaisella tavalla kuin he itse parhaaksi kokivat (Asworth & Lucas, 2000, ss. 302, 303). Näin tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä oli tilaa reflektoida ajatuksiaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (luku 4.2.) Lisäksi pyrin suhtautumaan tutkimushenkilöiden näkemyksiin kunnioittavasti, joten en arvottanut tai määritellyt heidän käsityksiään tai kokemuksiaan (Eskola & Suoranta, 2014, s. 56).

Tutkijana koen velvollisuudekseni huolehtia, että tutkimukseni tuloksia hyödynnetään kestäväällä tavalla (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 53, 58–59). Olen koettanut esittää tutkimukseni tulokset tiedeyhteisöä rakentavalla tavalla niin, että ne palvelevat opetus- ja oppimisprosessien pedagogista kehittämistä. Lisäksi haluan tiedeyhteisön ulkopuolellakin edistää keskustelua opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvistä tekijöistä.

## 7 Diskussio

Palaan seuraavassa vielä kerran tutkimukseni antiin, pohdin sen merkitystä ja tuon esille kehitysideoita ja jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksen tuloksista nousee kolme keskeistä teemaa, joita pohdin suhteessa tähänhetkiseen yhteiskunnalliseen ammatillisen koulutuksen uudistusta koskevaan keskusteluun.

### *1. Oppimista koskevien käsitysten tunnistamisen merkitys*

Oppimisen käsityksiä tutkimalla työpaikalla tapahtuva oppiminen näyttäytyi kokemuksien kautta tapahtuvana ymmärryksen muuttumisena. Opiskelijat oppivat työpaikan kontekstissa joko yksin tai vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa. Oppiminen autenttisissa työtilanteissa lisäsi opiskelijoiden ammatillisia tietoja ja taitoja. Tutkimus vahvistaa täten aiempia (Virkkula, 2014; Virtanen, 2013; Rissanen, 2003) tutkimuksia siinä, että työpaikalla tapahtuva oppiminen edistää ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista. Toisaalta aiemmissa (Eteläpelto, 1997; Valkeavaara, 1999) tutkimuksissa on todettu, etteivät pelkät kokemukset välttämättä varmista syvällistä oppimista eivätkä anna eväitä työelämässä tapahtuvien muutosten kohtaamiselle. Oppimisessa olennaista ei ole kokemusten määrä vaan niiden laatu. (Valkeavaara, 1999, s. 105.) Teoreettista viitekehystä rakentaessani minulle vahvistui käsitys siitä, että oppimisessa tärkeäksi muodostuu se, miten oppijat kykenevät hyödyntämään ja muuttamaan opittuja tietoja ja taitoja myös uusissa ja muuttuvissa tilanteissa.

Tarkastelemalla tutkimusaineistosta nousseita käsityksiä ja niiden taustalla olevia oppimisteoreettisia piirteitä, saatoin tehdä tulkintaa opiskelijoiden oppimisen laadusta työpaikan kontekstissa. Tulosten perusteella havaitsin, että opiskelijoiden oppimiskäsitysten oppimisteoreettiset piirteet liittyivät pääsääntöisesti behaviorismiin. Tärkeä havainto oli myös se, etteivät käsitykset olennaisesti muuttuneet koulutuksen aikana. Behavioristinen ajattelu näkyi siten, että oppiminen

ymmärrettiin tietojen ja taitojen siirtämiseksi muuttumattomana ohjaajalta opiskelijalle, eikä opiskelijoiden oppimiskäsityksissä ilmennyt tiedon rakentumiseen viittaavia piirteitä. Behavioristisen ajattelun ongelma työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa tulee esille erityisesti tiedon siirtymisessä: Transferia esiintyy vain silloin, kun uusi tilanne sisältää samanlaisia toimintavirikkeitä kuin aiempi oppimistilanne (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 129). Sen sijaan opitun soveltaminen toisenlaisessa tilanteessa ei ole mahdollista, sillä behavioristinen ajattelu ei edistä opiskelijan ajattelutaitojen kehittymistä (Jordan ym., 2008, s. 33; Ruohotie, 2000, ss. 108–110). Toisaalta on huomioitava, että laitoshuoltajaopiskelijan oppimisessa behavioristinen lähestymistapa saattaa paikoin edistää oppimista, esimerkiksi teknisten taitojen oppimisessa jäljittely on nopea, vaikkakin vain yksi tapa, mallintaa koneiden tai välineiden käyttöä.

Käsitysten taustalla olevien oppimisteoreettisten piirteiden eroja tulkitsemalla kykenin ymmärtämään myös opiskelijoiden ja ohjaajien oppimiseen kohdistuvia odotuksia. Ristiriitaa odotuksissa ja kokemuksissa syntyi silloin, kun opiskelijan ja ohjaajan oppimiskäsitykset perustuivat hyvin erilaisiin oppimisteoreettisiin piirteisiin. Oppimistilanteissa, joissa opiskelijan ajattelun taustalla oli eniten behavioristisia ja ohjaajan eniten humanistisia piirteitä, toimijoiden odotukset ja kokemukset oppimisesta ja ohjauksesta eivät kohdanneet lainkaan. Tämä ilmeni muun muassa oppijan ulkoisena motivaationa ja ohjaajan odotuksina oppijasta sisäisesti motivoituneena ja aktiivisena toimijana. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että ohjaajilta ja opiskelijoilta puuttui välineitä ymmärtää omista käsityksistä poikkeavia oppimis- ja ohjaustapoja. Osittain tämän johdosta osa opiskelijoista jäi vaille tarvitsemaansa ohjausta ja tukea.

Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyy tämän tutkimuksen mukaan dilemma; oppiminen työn kontekstissa toisaalta edistää ammatissa vaadittavien tietojen ja taitojen oppimista, mutta toisaalta se ei takaa syvällistä oppimista, mikäli oppimisen käsityksissä ei ilmene ajattelun taitojen kehittymistä. Oppiminen ei myöskään anna välineitä työelämässä tapahtuvien muutosten kohtaamiselle ja nii-

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla den haasteista selviytymiselle eli ammatissa toimimiselle. Tähän liittyy myös ammatillisen koulutuksen haaste: miten asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea jo opiskeluaikana (Poikela, 2008).

Näkemykseni mukaan oppimiskäsitysten entistä parempi tunnistaminen edistäisi opiskelijoiden syvällistä oppimista. Oppimiskäsitysten eroja tunnistamalla ohjaajat voisivat ymmärtää vuorovaikutustilanteiden moninaisuutta ja löytää monipuolisia, opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioon ottavia näkökulmia oppimisprosessien ohjaamiseen. Tämä edellyttäisi ohjaajalta omien oppimiskäsityksensä tunnistamista ja didaktisten ratkaisujensa arvioimista. Ilman tätä on vaikea ymmärtää sellaista tietoa tai tapaa oppia, joka on ristiriidassa omien käsitysten kanssa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen olisikin jatkossa suunnattava resursseja myös työpaikkaohjaajien ohjauksen tukemiseen tähtääviin keinoihin, esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja oppimateriaalin avulla.

Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa olisi myös entistä enemmän kiinnitettävä huomiota oppimisprosessien tukemiseen, opiskelijoiden oman aktiivisuuden ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Oppimisteoreettisista suuntauksista humanismi, konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi tarkastelevat oppimista kasvun ja kehittymisen näkökulmasta ja tarjoavat välineitä syvällisen ymmärtämisen tukemiselle (Rauste-von Wright ym., 2003, ss. 124–133) sekä edellytyksiä oppimisen siirtymiselle jo oppimisvaiheessa (konstruktivistiset suuntauksiset ja teoriat, joissa oppiminen ymmärretään sosiaalisena toimintana).

## ***2. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ohjauksen merkitys itseohjautuvuuden kehittämisessä ja työyhteisön jäseneksi kasvamisessa***

Työpaikalla tapahtuvalla oppimisella on merkitystä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja ammatillisen identiteetin vahvistumiseen liittyvissä tekijöissä. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana joidenkin opiskelijoiden itseohjautuvuus kasvoi ja ammatillinen identiteetti voimistui, mutta toisilla motivaatio ja halukkuus sitoutua omaan alaan oli heikko. Sitoutumisen ja itseohjautuvuuden näkökulmasta merkittäviksi tekijöiksi muodostuivat

opiskelijoiden ohjaus, opiskelijoiden ja työyhteisön välinen vuorovaikutus sekä opiskelijoiden mahdollisuus osallistua työyhteisön toimintaan.

Ohjauksen merkitys korostui erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijat, joilta puuttui aikaisempi kokemus alalta, kokivat ohjaajan tuen tärkeäksi. Myös ohjaajien sitoutuminen ohjaussuhteeseen oli tärkeää. Tapa jolla ohjaaja kannusti opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, oli yhteydessä siihen, miten itsenäisiä opiskelijat olivat. Esimerkiksi ohjaamalla opiskelijaa itselliseen työskentelyyn ja päätöksentekoon ohjaajat saattoivat sekä auttaa opiskelijaa tunnistamaan oman itseohjautuvuuden potentiaalinsa, että ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (ks. Knowles, 1984, s. 420). Mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn ja onnistumisen kokemukset työssä vahvistivat opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihinsä. Itseluottamuksen kasvulla oli positiivinen yhteys opiskelijoiden aloitekykyyn ja työyhteisöön sitoutumiseen liittyviin tekijöihin. Toisaalta oppijan kokema liiallinen vastuu ja itsenäisen työskentelyn odotukset erityisesti koulutuksen alussa olivat yhteydessä aloitekyvyttömyyteen ja sitoutumisen puutteeseen. Olennaista itseohjautuvuuden kokemuksissa oli opiskelijan oma arvio omista kyvyistään ja valmiuksistaan ottaa itsenäisesti vastuuta oppimisesta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff, 2015; Löfman, 2014; Virtanen, 2013) on havaittu, ettei opiskelijoiden itseohjautuvuus kehity koulutuksessa yksin, vaan se edellyttää ohjaajan antamaa tukea.

Tutkimukseni mukaan vuorovaikutus työyhteisön sosiaalisen ympäristön kanssa on yksi tärkeistä opiskelijan oppimisen edistäjistä. Rungas keskinäinen vuorovaikutus ja työtoverimainen kohtelu olivat yhteydessä opiskelijoiden oppimismotivaation kasvuun ja itseohjautuvuuden kehittymiseen liittyviin tekijöihin. Parhaimmillaan oppijan ja työyhteisön jäsenten välinen vuorovaikutus oli vastavuoroista, jolloin kummatkin oppivat toisiltaan. Työyhteisö, jossa tietoa ja osaamista jaettiin yhdessä, tuki opiskelijoiden sitoutumista yhteiseen toimintaan. Sen sijaan huono vastaanotto, vuorovaikutuksen puute ja välinpitämättömyys opiskelijan oppimistarpeista vaikuttivat negatiivisesti opiskelijoihin. Huonoimmillaan

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla tämä ilmeni opiskelijoiden oppimismotivaation laskuna ja haluna keskeyttää opiskelu. Myös opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua aktiivisesti työyhteisön toimintaan tarjosivat hyvät edellytykset oppimiselle. Osallistuminen monipuolisiin tehtäviin laajensi opiskelijoiden ammatillista osaamista. Toisaalta osallistumisessa opiskelijoiden oma aloitteellisuus oli tärkeää. Erityisesti ammatissa toimivien opiskelijoiden mahdollisuus uusien työtehtävien oppimiseen oli yhteydessä heidän omaan aktiivisuuteensa selvittää uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia omassa työpaikassaan. Myös aikaisempien tutkimusten (Rintala ym., 2015; Virtanen ym., 2014) mukaan toimiva suhde opiskelijoiden ja työpaikan sosiaalisen ympäristön välillä sekä aktiiviset osallistumisen mahdollisuudet ovat yhteydessä opiskelijoiden positiivisiin kokemuksiin oppimisesta.

Työpaikkojen heterogeenisyys ja ohjaajien vaihteleva suhtautuminen opiskelijoiden oppimiseen nostaa esille kysymyksen opiskelijoiden oppimista tukevista pedagogisista ratkaisuista työpaikalla. Aikaisempien tutkimusten (esim. Rintala ym., 2015, s. 19; Vehviläinen, 2014, ss. 27, 59) mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistämässä erityisesti ohjaajien pedagogisilla taidoilla on merkitystä. Ohjaajien sitoutuminen, tavoitteellisuus, monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektiotaidot vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. (Rintala ym., 2015, s. 19). Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että työpaikan pedagogisissa ratkaisuissa ja ohjausmenetelmien monipuolistamisessa olisi kehitettävää. Näkemykseni mukaan työpaikalla tapahtuvan ohjauksen tavoitteiden selkiyttäminen, yhtenäistäminen ja läpinäkyvyys voisivat edistää oppimisen mahdollisuuksia työn kontekstissa.

### ***3. Oppilaitoksen ja työelämän välisen rajoja ylittävän yhteistyön merkitys***

Työpaikan oppimisympäristössä opiskelijoiden sosiaaliset yhteistyösuhteet olivat yksi merkittävistä opiskelijan oppimisen edistäjistä ja estäjistä. Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien yhteistyö näyttäytyi oppipoikatyyppisenä työskentelynä, jonka kautta kokeneet ammatinharjoittajat opettivat opiskelijoille alalla tarvittavat tiedot ja taidot. Opiskelijoille yhteistyö tarjosi mahdollisuuden osallistua todelliseen työtoimintaan, seurata kokeneemman työntekijän työskentelyä ja keskustella syntyneistä kokemuksista ekspertin kanssa. Yhteistyössä oli Laven ja Wengerin

(1991) teorialle tyypillistä tilannesidonnaista, osallistumiseen perustuvaa oppimista ja asteittain syvenevää ammatin hallintaa. Oppiminen työpaikalla tuki täten opiskelijoiden ammatillisten taitojen kasvua ja sosiaalistumista ammatillisen yhteisön jäseneksi. Toisaalta oppipoikamallin mukaisten pedagogisten ratkaisujen ongelmana on nähty, että niiden avulla toistetaan vallitsevia käytäntöjä, mutta ei oteta huomioon työn muuttumista eikä luoda uutta (Tuomi-Gröhn, 2001, s. 10). Tämä nostaa esille kysymyksen, kykeneekö työpaikalla tapahtuva oppiminen vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan osaamishaasteisiin ja tarjoamaan välineitä työn muutosten kohtaamiselle sekä niistä selviytymiselle.

Opiskelijoiden ja ohjaajien välistä yhteistyötä edistivät työpaikkaohjaajien sitoutuminen ohjaukseen. Myös opiskelijoiden sisäinen motivaatio ja mielipiteiden huomiointi vaikuttivat positiivisesti opiskelijoiden kokemuksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Sen sijaan yhteistyön esteiksi osoittautuivat työpaikkaohjaajien kiireet ja opiskelijoiden näkeminen työvoimana. Tällaisissa tapauksissa opiskelijat kokivat perehdytyksen riittämättömänä. Myös Rintalan ym. (2015, s. 14) tutkimuksessa todettiin, että heikko työyhteisön tuki vaikuttaa negatiivisesti työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Yhteistyön esteeksi osoittautui myös opiskelijoiden ulkoinen motivaatio, joka vähensi työpaikkaohjaajien kiinnostuneisuutta ohjata opiskelijoita työpaikalla.

Opettajien ja opiskelijoiden yhteistyö liittyi pääsääntöisesti opiskelijoiden ohjaukseen oppilaitoksella ja oppimisen arviointiin työpaikoilla. Parhaimmillaan yhteistyö oli vastavuoroista, jolloin myös opettajat oppivat opiskelijoilta. Vaikka opettajat eivät yleensä osallistuneet työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen, kokivat opiskelijat, että opettaja oli tarvittaessa tavoitettavissa. Opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien välinen yhteistyö oli vähäistä. Yhteistyö keskittyi työpaikkajaksojen aikatauluista sopimisiin ja tutkintotilaisuuksissa tapahtuviin opiskelijoiden osaamisen arviointeihin. Tutkimuksessa ei ilmennyt työpaikan ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä ohjauksen suunnittelussa tai toteuttamisessa. Yhteistyön puutteesta johtuen yhden opiskelijan osaamisen taso jäi varmistamatta ja oppimisprosessin loppuvaiheessa, viimeisen työpaikkajakson aikana, työpaikkaohjaaja havaitsi, ettei opiskelija hallinnut tärkeitä ammatillisia avaintaitoja.



Yhteistyön puute näkyi myös ohjauksen laadussa ja oppimisen prosessoinnissa. Opiskelijat ja ohjaajat käsittivät oppimisen yksilölliseksi prosessiksi. Tämä ilmeni yhteistyön puutteena oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Lisäksi oppimisen ohjaus tuki opiskelijan yksilöllistä tiedonrakentumista. Aikaisempien tutkimusten mukaan ammatillaiseksi kehittyminen ja ammatti-identiteetin kasvu eivät kuitenkaan tapahdu yksilön oman toiminnan seurauksena, vaan ne ovat osa yhteisöllistä tapahtumaa (Vågan, 2011; Lave & Wenger, 1991). Tutkimustuloksissa ilmennyt yhteistyön puute opetushenkilöiden ja työpaikkaohjaajien välillä sekä yhteistyön merkitys opiskelijan osaamisen varmistamisessa nostavat esille tarpeen opiskelijan oppimista tukevien yhteistyömuotojen kehittämiseksi.

### ***Tutkimuksen ajankohtaisuus ja jatkotutkimusideat***

Tutkimukseni viitekehyksessä esitin kysymyksen siitä, miten työpaikalla tapahtuva oppiminen edistää tiedon siirtymistä tilanteesta toiseen. Tietojen ja taitojen oppimiseen liittyy yleensä odotus siitä, että niitä pystytään käyttämään tiettyä kontekstia laajemmin (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 124). Tämän tutkimuksen mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen vahvasti vallitsevien tietotaitojen oppimista: oppiminen oli tilannesidonnaista ja työpaikkakohtaista eikä tutkimuksessa ilmennyt juurikaan opitun transferia. Siirtovaikutusta tapahtui tilanteissa, joissa opiskelijat tunnistivat samankaltaisuuksia uusissa tilanteissa. Periaatteiden tasolla olevaa siirtovaikutusta ei tässä tutkimuksessa ilmennyt (ks. Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 23–24). Tutkimuksen valossa onkin ajankohtaista kysyä, miten oppimista olisi suunniteltava ja toteutettava toisin transferin lisäämiseksi.

Tutkimusaiheeni on tällä hetkellä yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja tärkeä. Ammatillinen koulutus on suurten muutosten ja kehittämistyön kohteena, osin taloudellisistakin syistä. Ammatillisen koulutuksen uudistusta koskevan esityksen mukaan oppimista ollaan siirtämässä yhä enemmän työpaikoille ja ohjauksen resursseja vähentämässä. (Hallituksen esitys, 2017.) Tämä työ nostaa esille tutkimustulosten ja nykyisten koulutuspoliittisten ratkaisujen välisen ristiriidan. Tutkimukseni valossa ohjauksen resursseja pitäisi mieluummin lisätä kuin vähentää ja tähdätä työelämän opetusmenetelmien sekä pedagogiikan kehittämiseen.

Tutkimukseni osallistuu aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevaan tieteelliseen keskusteluun tuomalla esiin kehittämistarpeita ja -ideoita. Tutkimuksessa on tullut monipuolisesti esille työpaikalla tapahtuvaa oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Nämä seikat ovat tärkeitä ottaa huomioon, kun kehitetään työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Edellä kuvaamani näkökulmat edellyttävät myös yhteiskunnan laajempaa taloudellista panostusta aikuiskoulutusta käsittelevään tutkimukseen. Lisäksi voitaisiin käydä entistä enemmän keskustelua siitä, millainen koulutus vastaa nopeasti muuttuvan ja moninaistuvan työelämän ammatillisiin osaamistarpeisiin.

Tätä tutkimusta voisi tulevaisuudessa laajentaa myös muita ammatillisia koulutusaloja koskevaksi, sillä aikaisemmista tutkimuksista on ilmennyt, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen kokemuksissa on koulutusalaakohtaisia eroja (Virtanen, 2013). Työelämän ohjauskäytäntöjä ja osaamisen kehittämistä on jatkossakin tärkeä tutkia ammatillisten aikuisopiskelijoiden oppimisen näkökulmasta. Mielienkiintoisen jatkotutkimusaiheen tarjoaisi ammatillisten aikuisopiskelijoiden oppimista tukevien pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen tähtäävä tutkimustyö työpaikan kontekstissa. Tämän lisäksi työpaikkaohjaajien oppimiskäsitysten vaikutusta työssäoppimiseen tulisi tutkia enemmän. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on hyvin laaja-alainen ilmiö ja tutkimuskohteena sen ymmärtäminen on lopputon prosessi.

## Lähteet

- Aaltola, M. & Vanhanen, R. (2016). *Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss.114–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahonen, S. (2000). Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila (toim.) *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet* (ss. 398–437). Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Ammatillisen koulutuksen reformi 2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tulostettu 30.10.2016 [www.oph.fi/download/174689\\_nao\\_reformi\\_okm.pdf](http://www.oph.fi/download/174689_nao_reformi_okm.pdf).
- Angelides, P. (2001). The Development of an Efficient Technique for Collecting and Analyzing Qualitative Data: The Analysis of Critical Incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 429–442.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. (ss. 251–309). Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ kirjasto-palvelu.
- Arvioinnin opas 2015*. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat, 2. (5. uudistettu painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Asworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: A Practical Approach to the Design, Conduct and Reporting of Phenomenographic Research. *Studies in Higher Education*, 25 (3) 295–308.

- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (ss. 105–126). Keuruu: PS-kustannus.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9 (2), 212–226.
- Barnett, B.G. (1989). *Reflection: The Cornerstone of Learning from Experience*. Paper presented at the University Council for Educational Administrators Annual Convention, Scottsdale, Arizona.
- Bereiter, C. (1995). A Dispositional View of Transfer. Teoksessa A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (toim.) *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning* (ss. 21–34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (ss. 485–513). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Berger P.L. & Luckmann T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Berlin, S. (2008). *Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta*. Vaasan yliopisto. Johtamisen laitos. Väitöskirjatyö.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 57–75.
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen & Unwin.

- Billett, S. (2004). Learning through Work: Workplace Participatory Practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace Learning in Context* (ss. 109–125). London: Routledge.
- Billett S. (2010). Workplace Learning Frameworks. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (toim.) *International Encyclopaedia of Education*. (ss. 58–63). Oxford: Elsevier.
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning Through Everyday Activities and Interactions at Work. *Human Resource Development Review*, 13(4) 462–482.
- Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, S. (1996). Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa Metzrow et al. (toim.) *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. (2.painos.) (ss. 198–213). Suomentaja Leevi Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Broqvist, M. & Garpenby, P. (2011). To Accept, or not to Accept, that is the Question: Citizen Reactions to Rationing. *Health Expectations*, 17, 82–92.
- Brown, A.L. (1985). Metacognition: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts. Teoksessa H. Singer & R.B. Ruddell (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (3. painos.) (ss. 501–526). Newark: International Reading Association.
- Brown, A.L. (1998). Designing Effective Learning Programs. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.) *Key Qualifications in Work and Education* (ss. 165–186). Dordrecht: Kluwer.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1987). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. Teoksessa L.B. Resnick (toim.) *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (ss. 393–451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Butterfield, L.D., Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Malio, A.-S. T. (2005). Fifty Years of the Critical Incident Technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475–497.
- Byrne, M. (2001). Critical Incident Technique as a Qualitative Research Method. *AORN Journal*, 74 (4), 536, 538–539. Viitattu 28.3.2016 <http://ovidsp.uk.ovid.com.libproxy.helsinki.fi/sp>.
- Cantell, H. (2001). *Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohtana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.
- Chell, E. (1999). Critical Incident Technique. Teoksessa G. Symon & C. Cassell (toim.) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research. A Practical Guide* (ss. 41–72). Great Britain: Biddles Ltd.
- Cobb, P. (1994). Where is the Mind? A Coordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives. Teoksessa C.T. Fosnot (toim.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (ss. 34–52). New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5. painos.) London: Routledge.
- Collin, K. (2002). Development Engineers' Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education*, 24 (2), 133–152.
- Collin, K. (2004). The Role of Experience in Work and Learning Among Design Engineers. *International Journal of Training and Development*, 8 (2), 111–127.
- Collin, K. (2005). *Experience and Shared Practice - Design Engineers' Learning at Work*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Collin, K. (2007a). Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä* (ss. 123–154). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Collin, K. (2007b). Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 198–215). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Csikszentmihályi, M. (2005). *Flow - elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentaja Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas Kustannus (alkuperäisteos julkaistu 1990).
- Dall'Alba, G. (1996). Reflections on Phenomenography – An Introduction. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* (ss. 7–17). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Davies, D. & Dodd, J. (2002). Qualitative Research and the Question of Rigor. *Qualitative Health Research*, 12 (2), 279–289.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109–134.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The Landscape of Qualitative research. Theories and Issues*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (4. painos.) (ss. 1–19). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1999). *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suomentaja Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus, Oy Yliopistokustannus University Press Finland (alkuperäisteos julkaistu 1929).
- Dey, I. (1995). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. (2. painos.) London: Routledge.
- Ellström, P-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. Teoksessa P-E, Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (toim.) *Livslångt Lärande* (ss. 142–179). Lund: Studentlitteratur.

- Engeström, Y. (1987). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.  
Tulostettu 10.11.2014 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engestr%C3%B6m1-175.pdf?sequence=2>
- Eraut, M. (2000). Non-Formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Eriksson, P., Koistinen, K. (2005). Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4. Viitattu 16.9.2015 [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen\\_tapaustutkimus.pdf?sequence](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence)
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and Persuasion*. Hove, United Kingdom: Psychology Press Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määitykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus* (ss. 86–102). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 90–142). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. (1.–3. painos.) (ss. 26–45). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 3, 202–214.
- Fenwick, T. (2006). Tidying the Territory: Questioning Terms and Purposes in Work-Learning Research. *Journal of Workplace Learning*, 18 (5), 265–278.



- Filander, K. (2006). Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (ss. 43–60). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Filander, K. & Jokinen E. (2008). Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa T. Heiskanen, M. Leinonen, A. Järvensivu & S. Aho (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen* (ss. 196–214). Tampere: Tampere University Press.
- Filander-Paavilainen, E-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Filliettaz, L. (2011). Collective Guidance at Work: A Resource for Apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 485–504.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Foley, J.M. & Kaiser, L.M.R. (2013). Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. Teoksessa L.M.R. Kaiser, K. Kaminski & J.M. Foley (toim.) *Learning Transfer in Adult Education* (ss. 5–15). New York, US: Jossey-Bass. DOI 10.1002/ace
- Frick, W. (1990). The Symbolic Growth Experience: A Chronicle of Heuristic Inquiry and a Quest of Synthesis. *Journal of Humanistic Psychology*, 30 (1), 64–80.
- Gadamer, H-G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa* (ss. 3–11). Tampere: Vastapaino.
- Gruber, H., Law, L., Mandl, H. & Renkl, A. (1996). Situated Learning and Transfer. Teoksessa P. Reimann & H. Spada (toim.) *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science* (ss. 168–188). Oxford: Pergamon Press.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jusila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (ss. 1–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.

- Gökmenoglu, T., Eret, E. & Ercan, K. (2010). Crises, Reforms, and Scientific Improvements: Behaviorism in the Last Two Centuries. *Elementary Education Online*, 9 (1), 297–300.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hallituksen esitys 2017*. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, 39. Opetus- ja kulttuuri-ministeriö. Tulostettu 26.4.2017 <http://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f8052b569>.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Hasselgren, B. (1996). Tytti Soila and Phenomenographic Approach. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* (ss. 67–82). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Harré, H. (1979). *Social Being: A Theory for a Social Psychology II*. Oxford: Blackwell.
- Heikkilä, K. (2006). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, E. & Rikkinen, A. (toim.) (2006). *Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. AiHe-projektin tuloksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatus-tieteen maastosta. *Kasvatus*, 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (ss. 144–162). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos.) Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, R. (2013). Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa. *Kasvatus*, 44 (5), 569–572.
- Hulkari, K. (2006). *Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Huusko, M., Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen käytänteitä ja perusteita 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ihanus, J. (2000). Psykologia. Teoksessa P. Tommila (toim.) *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet* (ss. 440–475). Helsinki: WSOY.
- Illeris, K. (2009). A Comprehensive Understanding of Human Learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words* (ss. 1–20) New York: Routledge.
- Ireland, J., Watters, J., Lunn Brownlee, J. & Lupton, M. (2014). Approaches to Inquiry Teaching: Elementary Teacher's Perspectives. *International Journal of Science Education*, 36 (10), 1733–1750.
- Jaakkola, A-M., Vornanen, R. & Pölkki, P. (2014). Kriittisten tapahtumien menetelmä lastensuojelun sosiaalityötä koskevassa tutkimuksessa. *Janus*, 22 (2), 150–171.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. (4<sup>th</sup> edition.) London and New York: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *Theory and Practice of Teaching*. (2. painos.) Abingdon: Routledge Falmer.
- Jensen, J. L. & Rodgers, R. (2001). Cumulating the Intellectual Gold of Case Study Research. *Public Administration Review*, 61 (2), 236–246.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* (ss. 101–118). Helsinki: WSOY.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistön hyvät käytänteet*. HAMK Julkaisut. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to Learn. A Guide for Teachers*. England, Berkshire: The McGraw-Hill Companies, Open University Press.
- Julkunen, R. (2007). Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 18–48). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Järvensivu, A. (2006). *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Järvensivu, A. & Koski, P. (2008). Työelämäsuuntautuneen oppimisen tutkimus innovaatioaallon harjalla. Teoksessa T. Heiskanen, M. Leinonen & A. Järvensivu (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen* (ss. 17–45). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Järvilehto, T. (2000). Theory of the Organism-Environment System IV. The Problem of Mental Activity and Consciousness. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 35, 35–57.
- Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettaja pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kaarevirta, P. (2004). *Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja-tyo.

- Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (ss. 367–401). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2006). Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa - lastentarhaopettajakoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinkautiseen oppimiseen* (ss. 221–236). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalli, P. (2003). Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. (ss. 59–75). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Karhiola, E. (2000). *Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 2.
- Kauppi, A. (2004). Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (ss. 187–212). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2017). Applying Phenomenography in Guidance and Counselling Research. *British Journal of Guidance & Counselling*. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (2. painos.) (ss. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Associated Press.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall. Engelwood Cliffs.
- Kolkka, M. (2001). *Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Konold, K., Miller, S. P. & Konold, K.B. (2004). Using Teacher Feedback to Enhance Student Learning. *Teaching Exceptional Children*, 36 (6), 64–69.
- Koponen, P., Perälä, M-L. & Räikkönen, O. (2000). Kriittisten tapahtumien tekniikka tutkimusmenetelmänä – metodinen tarkastelu (osa 1). Kriittisten tapahtumien tekniikka tutkimusmenetelmänä väestökyselyssä – naiset hoitokokemustensa kuvaajina (osa 2). *Hoitotiede* 4, 164–172, 173–183.
- Koro, J. (2004). Itseohjautuvuus ja ihmisen mahdollisuus. Teoksessa J. Siltala (toim.) *Työelämän huonontumisen lyhyt historia* (ss. 18–19). Keuruu: Otava.
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakouluissa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–23). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Krapp, A. (2002). Structural and Dynamics Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from an Ontogenetic Perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Kroksmark T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tulostettu 25.10.2011 <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kurtti, J. (2012). Hiljainen tieto ja työssä oppiminen. Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvense Print.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. (2000). Sosiaalisen konstruktionismin liike sosiaalitieteissä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma* (ss. 15–42). Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. (1991). Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia* (ss. 21–64). Juva: WSOY.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktikka*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 9–38). Helsinki: Helsinki University Press.
- Lambert, P. (1999). *Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatin yhteistyönä*. Helsinki: Hakapaino Oy. Akateeminen väitöskirja. Helsingin ammattikorkeakoulu. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisusarja Sarja A: Tutkimukset 1.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. Teoksessa: B. Starin & P.G. Svensson (toim.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 63–189) Lund: Studentlitteratur.
- Lasonen, J. (2001). *Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista*. Helsinki: Hakapaino.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus*, 42 (1), 46–57.
- Lave, J. (1996). Teaching as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149–164.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Leberman, S., McDonald, L. & Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning*. United States: Gower Publishing, Ltd.
- Lefrancois, G. R. (1990). *The Lifespan*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lehtinen, E. (1992). Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdasta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 163–182). Juva: WSOY.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Leino, H. (2007). Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 214–227). Helsinki: Helsinki University Press.
- Lewis, C., Enciso, P. & Mojoe, E. B. (2007). Introduction: Reframing Sociocultural Research on Literacy. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso & E.B. Moje (toim.) *Reframing Sociocultural Research on Literacy. Identity, agency and power* (ss. 1–11). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2003). Oppiminen ja tieto yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (ss. 53–138). Helsinki: WSOY.
- Liu, C. H. & Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and its Criticisms Examined. *International Educational Journal*, 6 (3), 386–399.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luukka, K. (2007). *Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja.
- Löfman, P. (2014). *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa*. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. Väitöskirja.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for Life in the 21 st Century. Sociocultural Perspectives on The Future of Education* (ss. 47–58). Oxford: Blackwell.



- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt, johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods* (ss. 141–161). London: Falmer Press.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. (2. painos.) (ss. 4424–4429). Oxford, England: Elsevier Science.
- Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum: Reflections on Reflections. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgreen (toim.) *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* (ss. 163–187). Göteborg: University of Göteborg.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marton, F. & Pang, M.F. (1999). *Two Faces of Variation*. Paper presented at the 8th European Conference for Learning and Instruction. Sweden: Göteborg University.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. FQS, *Forum Qualitative Social Research*. 1: 2 (June), Article 20. Viitattu 21.9.2010 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Metsämuuronen, J. (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio*

- aikuiskoulutuksessa* (ss. 17–38). Suomentaja L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276–292.
- Mikkonen, I. (2005). *Clinical Learning as Experienced by Nursing Students in their Critical Incidents*. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Väitöskirja.
- Mohorčič Špolar, V.A. & Holford, J. (2014). Adult Learning: From the Margins to the Mainstream. Teoksessa M. Marcella & J. Holford (toim.) *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (ss. 35–50). Rotterdam: Sense Publishers.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reliatiy. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Neisser, U. (1982). *Kognitio ja todellisuus*. Suomentaja Helena Jahnukainen. Espoo. Weilin + Göös.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009a). Oppimisen teorian. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 194–236). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009b). Opetuksen linjakuus - suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 138–155). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Numminen, A., Talvio, M. (2009). Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Liundblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 123–136). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 1, 17–28.

- Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla
- Näyttötutkinnon perusteet 2005*. Laitoshuoltajan ammattitutkinto. Määräys 35/011/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Näyttötutkinnon perusteet 2013*. Laitoshuoltajan ammattitutkinto. Määräys 12/011/2013. Helsinki: Opetushallitus.
- Näyttötutkinto-opas 2015*. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikunnan käyttöön. Oppaat ja käsikirjat 2015:7. (6. uudistettu painos.) Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. (2. uudistettu painos.) Porvoo: Bookwell Oy.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (ss. 9–27). Oxford: Blackwell.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Otala, L. (1997). *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. Ekonomia sarja. WSOY. Porvoo
- Packer, M. (2001). The Problem of Transfer, and the Sociocultural Critique of Schooling. *Journal of the Learning Sciences*, 10 (4), 493–514.
- Packer, M.J & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227–241.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2. painos.) London: Sage Publications.
- Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic Counselling: A Constructivist Perspective*. Victoria, B.C: Trafford Publishing.
- Peavy, R.V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologinen Kustannus Oy.

- Peltonen, M., Räsänen, J. & Stukát, K-G. (1969). *Ohjelmoidun opetuksen perusteet*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen institutti.
- Perunka, S. (2015). ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. *Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). ”Etiikan luonne ja alueet.” Teoksessa S. Kärjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat* (ss. 42–57). Helsinki: Gaudeamus.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P.R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Research Centre for Vocational Education* (ss. 51–66). Tampere: University Press.
- Pohjonen, P. (2001). *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Pohjonen, P. (2005). *Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikela, S. (1998). *Ongelmaaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa?* Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatustsarja 19.
- Poikela, E. & Järvinen, A. (2007). Työssä oppimisen prosessinmalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksesta: Eteläpelto, A. Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 178–197). Helsinki: WSOY.
- Polit, D.F. & Hungler, B.P. (1997). *Nursing Research. Principles and Methods*. Philadelphia: JB Lippincott Company.
- Prawat, R.S. (1996). Constructivisms, Modern and Postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215–225.

- Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Ratkaisujen Suomi 2015*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia. Tulostettu 11.10.2016. <http://vnk.fi/julkaisu?pubid=6405>.
- Rauhala, L. (1993). *Humanistinen psykologia*. (3. painos.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. (1997). Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Wsoy.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uudistettu painos.) Helsinki: WSOY.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. (5. uudistettu painos.) Juva: WS Bookwell Oy.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta estävät ja edistävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4, 9–61.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Romppainen, M. (2011). *Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä oppimisympäristössä*. Itä-Suomen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja.
- Romppanen, B. & Pohjanheimo, E. (2004). *Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana ja ohjaajana – näkökulmana kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Rosario, P., Nunez, J.C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A. & Mourao, R. (2014). Understanding Gypsy Children's Conceptions of Learning: A Phenomenographic Study. *School Psychology International*, 35 (2), 152–166

- Ruoholinna, T. (2000). *Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla*. Turku: Painosalama Oy. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: Wsoy.
- Ruohotie, P. (2005). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. T. Varis (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen* (ss. 31–49). Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Räikkä, J., Kotkanvirta, J. & Sajama, S. (1995). *Hyvä ammattilainen – johdatus ammattietiikkaan*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Räikköläinen, M. (2001). Työssäoppimisen ohjaus. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 103–135). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Räikköläinen, M. (2011). *Miltä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Räty, K. (2016). *Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss.158–169). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, (2), 113–142.

- Samppala, M. & Palojoiki, P. (2015). Studying Context-Bound Learning with the Phenomenographic Approach. Teoksessa Janhonen-Abreuquah, H. & Palojoiki, P. (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus* (ss. 95–106). Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja; nro 38.
- Sappa, V. & Aprea, C. (2014). Conceptions of Connectivity: How Swiss teachers, trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching across Different Learning Sites. *Vocations and Learning*, 7, 263–287.
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning*, 7, 241–261. DOI 10.1007/s12186-014-9114-z.
- Santala, H. (2001). Työssäoppimisyhteistyö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 49–72). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Schluter, J., Seaton, P. & Chaboyer, W. (2007). Critical Incident Technique: A User's Guide for Nurse Researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61 (1), 107–114.
- Schunk, D.H. (2014). *Learning Theories: An Educational Perspective. International Edition of 6th Revised Edition*. Harlow: Pearson Education.
- Sharoff, L. (2008). Critique of the Critical Incident Technique. *Journal of Research in Nursing*, 13 (4), 301–309.
- Skinner, B.F. (1945). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Psychological Review*, 52, 270–277, 291–294.
- Skinner, B.F. (1974). *Mikä ihmistä ohjaa?* Suomentaja Aarne Valpola 1974. Helsinki: WSOY (alkuperäisteos julkaistu 1971).
- Soini T. (2000). Aktiivisen transferin edellytykset oppimisprosessissa. *Psykologia*, 4, 321–324.
- Spangar, T., Filander, K. & Jokinen, E. (2003). *Aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin arvioinnin väliraportti*. ESR. Helsinki: Opetushallitus.

- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sundholm, L. (2000). *Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Suomalainen, H. (2000). Opettajien ja työpaikkakouluttajien ammattitaidon kehittäminen. Teoksessa K. Harra, V. Raitaniemi, & P. Ruohotie (toim.) *Työpaikkakouluttajan opas* (ss. 11–15). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16 (2), 159–171.
- Säljö, R. (1996). Minding Action - Conceiving of the World Versus Participating in Cultural Practices. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* (ss. 19–33). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Säljö, R. (2003). Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (ss. 311 – 321). Oxford: Elsevier Science.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. (2. uudistettu painos.) Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study*. London: SAGE.
- Thorndike, E.L. (1898). Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals. *Psychological Review Monograph Supplement*, 2 (4), 8.
- Thorndike, E.L. (1924). Mental Discipline in High School Students. *Journal of Education Psychology*, 15, 1–22.
- Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografi-  
nen löytöretki työssä oppimiseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Tirri, K. & Koro-Ljungberg, M. (2002). Critical Incidents in the Lives of Gifted Female Finnish Scientists. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XIII (4), 151–163.



- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge.
- Tuomi-Gröhn, T. (2000). Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus*, 4, 325–332.
- Tuomi-Gröhn, T. (2001). Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia* (ss. 28–66). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. (2005). Studying Learning, Transfer and Context: A Comparison of Current Approaches to Learning. Teoksessa Y. Engeström, J. Lompscher & G. Rückriem (toim.) *Putting Activity Theory to Work: Contributions from Developmental Work Research*. Berlin: Lehmanns Media.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Boundary-crossing as a Theoretical Basis for Research on Transfer. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (ss. 19–38). Amsterdam: Pergamon an Imprint of Elsevier Science.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and Boundary-crossing* (ss. 1–18). Amsterdam: Pergamon an Imprint of Elsevier Science.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (8. uudistettu laitos.) Helsinki: Tammi.
- Turunen, H. (2002). *Critical Learning Incidents and Use as a Learning Method. A Comparison of Finnish and British Nurse Student Teachers*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012*. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki: TENK. Tulostettu 11.9.2016.  
<http://www.tenk.fi/fi/ohjeet-ja-julkaisut>
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2003). Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 5, 3, 8–20.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (1.–3. painos.) (ss. 160–179). Jyväskylä: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293–305.
- Tynjälä P., Heikkinen H. L.T. & Huttunen R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja* (ss. 20–48). Vantaa: Dark Oy.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005). *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita, 23.
- Työssäoppimisen opas – kehittyvä työelämäyhteistyö 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.

Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla

- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur: Lund.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Uljens, M. (1996). On the Philosophical Foundation of Phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* (ss. 105–130). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Uusitalo, I. (2001a). Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 13–29). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusitalo, I. (2001b). Työyhteisöön sosiaalistuminen työssäoppimisessa. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 89–101). Tampere: Tammer-Paino.
- Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? – Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Ete-läpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 102–124). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Valleala, U. M. (2007). Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin ja S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä* (ss. 55–90). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. (2003). Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen*

- uudet orientaatiot* (ss. 113–123). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Varila, J. & Rekola, H. (2003). *Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empirisiä näkemyksiä työssä oppimiseen*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. N:o 83.
- Varila, J. & Viholainen, T. (2000). *Työn ilo tutkimuksen koitteeksi*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tulostettu 7.2.2016 [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Vesterinen, M-L. (2002). *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Vilkko-Riihelä, A. (2001). *Psykye. Psykologian käsikirja*. (1.–2. painos.) Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Virkkula, E. (2014). *”Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia”*. *Työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa*. Tampere: Juvenes Print.
- Virta, A. (1999). *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turun opettajakoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.
- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Virtanen, A. & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 216–235). Helsinki: WSOY.

- Virtanen, A. & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43 (3), 268–278.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2008). Students' Experiences of Workplace Learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44 (22), 200–213.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. (2009). Characteristics of Workplace Learning Among Finnish Vocational Students. *Vocations and Learning*, 2 (3), 153–175.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (toim). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18 (1) 43–57.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 156–176). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Väisänen, P. (2003). *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Väyrynen, P. (2010). *Käsikirja työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyvien käytäntöjen siirtoon*. Helsinki: Opetushallitus.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287–300
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158–177.

- Watson, J.B. (1916). The place of Conditioned Reflex in Psychology. *Psychological Review*, 23, 89–116.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Volume 49. Series Editor: Michael S. Lewis-Beck. Sage, Newbury Park.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertch, J.V., del Rio, B. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural Studies: History, Action and Meditation. Teoksessa J.V. Wertch, B. del Rio. & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural Studies of Mind* (ss. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H (2009). What are Vocational Training Conversations About? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 247–266.
- von Wright, G. H. (2002). *Elämäni niin kuin sen muistan*. Suomentaja I. Kuuranne. Helsinki: Otava. (alkuperäisteos julkaistu 2001.)
- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus*, 1, 9–21.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. painos.) Thousand Oaks, CA: Sage.

## Liitteet

### **Liite 1.** Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen keskeiset sisällöt

Laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen tavoitteena on lisätä ja kehittää tietoja ja taitoja, joita työelämä vaatii. Laitoshuoltajan työ edellyttää monipuolista osaamista. Koulutus antaa valmiuksia siivota, huoltaa tekstiilejä, pitää huolta ihmisistä ja kiinteistöistä, toimittaa aterioita, hoitaa viherkasveja ja ympäristöä. Laitoshuoltaja työskentelee myös yhä enemmän yhteistyössä asiakkaiden, työyhteisön jäsenten ja muiden ammattiryhmien kanssa. Palvelutyössä edellytetään oma-aloitteisuutta sekä vuorovaikutus-, viestintä- ja asiakaspalvelutaitoja. Laitoshuoltaja voi tarvita työssään myös kielitaitoa ja tietoteknistä osaamista. Lisäksi työssä tarvitaan sopeutumiskykyä sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja.

Valmistava koulutus kestää noin 40 opintoviikkoa. Laitoshuoltajan koulutus toteutetaan monimuoto-opiskeluna. Tähän sisältyy lähiopetusta oppilaitoksella, itseopiskelua ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan aiemmin hankittu osaaminen. Opiskelijat osallistuvat valmistavaan koulutukseen tarvittavin osin. Valtaosa oppimisesta tapahtuu työpaikalla. Työssä tapahtuvaa oppimista täydennetään oppilaitoksessa tapahtuvalla oppimisella.

Valmistava koulutus muodostuu kahdesta pakollisesta osasta, jotka kaikkien täytyy suorittaa. Lisäksi koulutus muodostuu kolmesta valinnaisesta osasta, jotka opiskelija voi valita kolmestatoista mahdollisuudesta. Laitoshuoltajan tutkinnon pakolliset ja valinnaiset tutkinnon osat ovat:

#### *Pakollisia osia ovat*

- Siivouspalvelujen tuottaminen
- Perussiivouspalvelut

#### *Valinnaisia osia ovat*

- Ateriapalvelut
- Aula- ja kokouspalvelut
- Erityiskohteiden siivouspalvelut
- Huolenpitopalvelut
- Kielitaito palvelutilanteissa
- Kiinteistönhuoltopalvelut
- Tekstiilien huoltopalvelut

- Tuhoeläinten torjuntapalvelut
- Viherkasvien huolto ja asiakastilojen viihtyisyydestä huolehtiminen
- Välinehuoltopalvelut
- Ympäristöhuoltopalvelut
- Yrittäjäyys puhdistuspalvelualalla
- Muun ammattitutkinnon tutkinnon osa

Laitoshuoltajan näyttötutkintoon valmistava koulutus antaa valmiudet työskennellä moninaisissa tehtävissä. Laitoshuoltajan työpaikkoja ovat esimerkiksi valtion tai kunnan laitokset (koulut, sairaalat, päiväkodit ja vanhainkodit) tai yksityiset yritykset.

### *Lähteet*

Näyttötutkinnon perusteet. Laitoshuoltajan ammattitutkinto 2005

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/98) ja asetus (812/98).



**Liite 2. Haastattelurunko**

**I TEEMA: FENOMENOGRAFISET OPPIMISKÄSITYKSET**

Avauskysymys: ”Kerro omin sanoin, mitä on oppiminen.”

**II TEEMA: FENOMENOGRAFISET KÄSITYKSET TYÖPAIKALLA TAPAHTUVASTA OPPIMISESTA**

Avauskysymys: ”Kerro omin sanoin, mitä on työpaikalla tapahtuva oppiminen.”

**III TEEMA: MERKITTÄVÄT TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAT OPPI-  
MIS- JA OHJAUSKOKEMUKSET**

Avauskysymys: ”Kerro jokin merkittävä kokemus työssä oppimisjaksolta.”

Selventävät kysymykset:

”Millaiseen tilanteeseen tapaus liittyi?”

”Miksi tilanne oli sinusta merkittävä?”

”Mitä opit tilanteesta?”

Kiitos haastattelusta!

## **OPPIMISPÄIVÄKIRJA**

*Nimi:* \_\_\_\_\_ *Työpaikkajakson ajankohta* \_\_\_\_\_

### **TEHTÄVÄ 1: ITSELLE TÄRKEÄN OPPIMISKOKEMUKSEN KUVAUS**

Kuvaa jokin itsellesi tärkeä (merkittävä) oppimistilanne työssä oppimisjaksoltasi. Kuvaamasi tilanne voi olla esimerkiksi sellainen, joka on ollut erityisen mukava tai erityisen hankala. Kuvaile kokemustasi ja tilannetta mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Voit käyttää apuna alla olevia kysymyksiä.

1 Kuvaa aluksi kokemaasi oppimistilannetta:

- Milloin tilanne tapahtui?
- Missä tilanne tapahtui?
- Keitä tilanteessa oli läsnä?
- Millaisia tavoitteita tilanteelle oli asetettu?
- Mitä tilanteessa tapahtui? (Kerro mahdollisimman tarkkaan, miten tilanne alkoi, eteni ja päättyi)
- Millaisia pulmia/ hyviä asioita tilanteeseen liittyi?
- Miten ratkaisit tilanteen?
- Miksi tilanne oli sinulle tärkeä?
- Mitä opit tilanteesta?

2 Tarkastele tarkemmin omaa ja ohjaajasi toimintaa oppimistilanteessa. Voit käyttää pohdintasi apuna seuraavia kysymyksiä:

- Mitä sinä opiskelijana toimit tilanteessa?
- Mitä ohjaajasi teki tilanteessa?
- Millaista apua sait ohjaajaltasi?
- Millaista palautetta sait oppimistilanteessa?

## TEHTÄVÄ 2: OMAN OPPIMISEN ARVIOINTIA

Pohdi työssä oppimisjakson aikana omaa oppimistasi alla olevien kysymysten avulla. Pyri kirjaamaan ajatuksesi säännöllisesti työpäivien päätteeksi. Palauta oppimispäiväkirja työssä oppimisjakson päätyttyä opettajallesi.

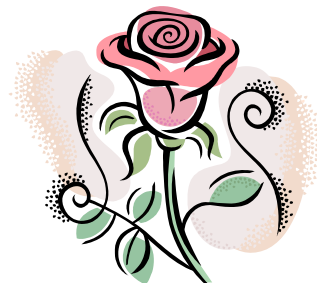
Kysymykset:

1. Mitä opin? Millaisia ideoita sain? (Kerro omin sanoin asioita joita opit työssä oppimisjaksolla. Voit kertoa myös ideoista ja ahaa-elämyksistä, joita työssä oppimisjakson aikana koit.)
2. Mitkä asiat jäivät epäselviksi? (Kerro sinulle epäselväksi jääneitä asioita. Voit esimerkiksi kertoa, mitä jäit miettimään vielä ja mikä oli vaikeaa ymmärtää.)
3. Mitä oppimani asiat merkitsevät minulle itselleni? (Kerro asioista, jotka olivat sinulle henkilökohtaisia ja merkittäviä työssä oppimisjaksolla. Voit esimerkiksi kertoa siitä, millaisia ajatuksia tai tunteita asiat sinussa herättivät tai miten voit hyödyntää oppimaasi tulevaisuudessa.)

Kysely on luottamuksellinen eikä henkilöllisyytesi tule esille missään vaiheessa. Vastaaminen vie aikaa noin 20 minuuttia.

Kiitos vastauksestasi!

Marja



**Liite 4.** Esimerkki muistiinpanoista kenttäpäiväkirjassa

Päiväys: 1.2.2012

Haastattelin ammatissa toimivaa opiskelijaa (OPPIA20). Opiskelija oli aloittanut siivoustyön uudessa siivouskohteessa (kauppaketju). Kyseessä oli uuden kohteen käynnistys. Siivouksen käynnistysprosessi epäonnistui: ennakotieto työtehtävistä ei vastannut todellista työmäärää ja välineiden tarve oli alimitoitettu. Myöhemmin opiskelija oli ottanut *opikseen virheistä*. Hän oli seuraavassa aloitustilanteessa huolehtinut, että välineet olivat asianmukaiset ja ne olivat valmiina, kun siivoustoiminta kohteessa alkoi.

Työpaikkaa hakeva opiskelija (OPPIT1), jolla ei ollut aikaisempaa alan kokemusta kertoi, että opintojen alkuvaiheessa oli erittäin *huono vastaanotto* työpaikalla. Tämä kokemus sai hänet pohtimaan, että jatkaako hän opintoja enää ollenkaan, vai *lopettaako* kokonaan. Tämä on erittäin tärkeä havainto tutkimukseni kannalta. Perehdytyksen rooli, hyvä vastaanotto ja kunnioittava kohtelu ovat tärkeitä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Huono vastaanotto ja perehdytys saattavat vaikuttaa dramaattisesti opiskelijan haluun sitoutua opintoihin ja alaan. Edellistä esimerkkiä tukee seuraava vastakkainen kokemus: Työpaikkaa hakeva opiskelija (OPPIT11) oli kokenut erittäin *hyvän perehdytyksen* työpaikalla. Tämän kokemuksen myötä hän alkoi tuntea olevansa osa työpaikan henkilökuntaa. Hän kertoi olevansa *innostunut alasta* ja kaikesta uuden oppimisesta. Hänestä huokui sitoutuminen alaan.

*Merkitys:* Miten perehdytetään ja kohdellaan opintojen alkuvaiheessa vaikuttaa opiskelijan haluun sitoutua alaan.

Katselin aikaisempia muistiinpanojani (2011) työpaikkaohjaajien haastatteluja koskien. Miten he kokivat opiskelijoiden oppimisen työpaikalla? TYÖ1 kertoi, että *opiskelijan innostuneisuus* on erittäin tärkeä hänen oman motivaation kannalta. Hän tulkitsi hiljaisen (ei kysele) opiskelijan passiiviseksi ja ei-kiinnostuneeksi. Hän kertoi, ettei ollut lainkaan innostunut ohjaamaan yhtä opiskelijaa, koska tämä ei kysellyt asioista. Opiskelijan saaman ohjauksen taso heikkeni tämän johdosta. Tämä on merkittävä tieto tutkimukseni kannalta! Vrt. toinen case, jossa opiskelija vaikuttaa ohjaajan (TYÖ3) mielestä innostuneelta, myös ohjaaja aktivoituu ohjaamaan perusteellisesti.

*Dilemma:* Huono vastaanotto työpaikalla - opiskelija vetäytyy. Hiljainen opiskelija – ohjaaja tulkitsee, että ei ole kiinnostunut. *Toisaalta* hyvä perehdytys - opiskelija innostuu ja ohjauksesta saatu hyöty kasvaa (sillä ohjaajan motivaatio lisääntyy).

**Liite 5. Haastattelulupa**

**Haastattelulupa**

Hyvä opiskelija!

Olen jatko-opiskelijana Helsingin yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella. Teen tutkimusta, joka liittyy aikuisopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Tarkoitukseni on haastattelujen avulla tutkia näkemyksiä ja kokemuksia oppimisesta työpaikalla. Haastattelen opiskelijoita, opettajia ja työelämän edustajia.

Haastatteluun osallistuminen on täysin luottamuksellista. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule missään tutkimuksen vaiheessa esille. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi halutessa keskeyttää.

Pyydän lupaa saada haastatella teitä.

Ystävällisin terveisin,

Marja Samppala

**Suostumus**

Annan luvan haastattelujen tekemiseen.

Paikka \_\_\_\_\_

Aika 21.9.2011

Nimi:

**Liite 6.** Tutkimuslupa-anomus

ANOMUS

29.10.2009

ANOMUS TUTKIMUSLUPAA VARTEN

Olen jatko-opiskelijana Helsingin yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella. Haen lupaa tehdä tutkimusta oppilaitoksessanne.

Väitöskirjani aiheena ovat laitoshuoltajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Kohderyhmäni olisi laitoshuoltajan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuvat opiskelijat. Lisäksi tutkisin opettajien ja työpaikkaohjaajien käsityksiä sekä kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.

Tutkimusaineistoni keräämiseen käyttäisin pääasiassa haastattelumenetelmää (yksilö- ja ryhmähaastattelua). Haastatteluiden lisäksi aikaisin hyödyntää tutkimusaineistoni analysoinnissa opiskelijoiden pitämiä oppimispäiväkirjoja.

Uskon, että tutkimukseni antaisi arvokasta tietoutta opiskelijoiden oppimiskäsityksissä ilmenevistä laadullisista eroista. Tutkimukseni tuloksista hyötyisivät niin alan opiskelijat, oppilaitokset kuin työelämän edustajatkin.

Ystävällisin terveisin,

Marja Samppala